UNIVERSITÀ DI PARMA

ARCHIVIO DELLA RICERCA

University of Parma Research Repository

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze

This is the peer reviewd version of the followng article:

Original
Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze / Michele, ; Daloiso, Marco; Mezzadri, Marco. - (2021), pp. 1-347.

Availability:
This version is available at: 11381/2888947 since: 2021-02-24T15:56:38Z

Publisher:
Edizione 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)

24 April 2024

SAIL 17

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

Educazione linguistica inclusiva

Riflessioni, ricerche ed esperienze

a cura di
Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Edizioni
Ca'Foscari

Educazione linguistica inclusiva

SAIL
Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

17

Edizioni
Ca'Foscari

SAIL
Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

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 Cecconi (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 dagli 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 Celentin (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 Daloiso (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 Hachoulf (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 Marello (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 Taglialatela (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)

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

URL http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/

Educazione linguistica inclusiva

Riflessioni, ricerche ed esperienze

a cura di
Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Venezia
Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
2021

Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

© 2021 Michele Daloiso, Marco Mezzadri per il testo
© 2021 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

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: il volume pubblicato ha ottenuto il parere favorevole da parte di un gruppo di valutatori esperti della materia selezionati dal Comitato editoriale.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: the volume has received a favourable opinion by a group of subject-matter experts selected by the Editorial Board.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Fondazione Università Ca' Foscari Venezia | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia
http://edizionicafoscari.unive.it | ecf@unive.it

1a edizione febbraio 2021
ISBN 978-88-6969-460-8 [ebook]

Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze / Michele Daloiso, Marco Mezzadri (a cura di) — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2021. — 348 pp.; 23 cm. — (SAIL; 17).

URL https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/libri/978-88-6969-477-6/
DOI http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Sommario

Introduzione
Michele Daloiso, Marco Mezzadri 9

SEZIONE 1 QUESTIONI TEORICHE E RIFLESSIONI INTERDISCIPLINARI

Linguistica generale e lingue segnate
Qualche ponte per una riflessione comune
Davide Astori 19

Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti 'svantaggiati'
Antonella Benucci 27

Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili?
Elisabetta Bonvino, Elisa Fiorenza 39

Linguistica Educativa e bisogni speciali
Origini e stato dell'arte della ricerca italiana
Michele Daloiso 55

Corpo, Cervello e Linguaggio: una prospettiva neuroscientifica
Vittorio Gallese 67

Per un sillabo linguistico inclusivo
Come superare il Deficit comunicativo extra- e paralinguistico
Matteo Santipolo 81

SEZIONE 2 LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Formare gli insegnanti all'inclusione
Marco Mezzadri, Giulia Tonelli 95

Educazione linguistica inclusiva e *Language Teacher Cognition*
Proposta di uno strumento di indagine e alcuni dati da un'indagine in Lombardia
Paola Solerti 107

SEZIONE 3 RICERCHE, PERCORSI E STRUMENTI PER LA GLOTTODIDATTICA INCLUSIVA

La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici
Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri
Michele Daloiso, Barbara D'Annunzio 125

***And this is the end of the story*: raccontare per includere**
Bruna Di Sabato 141

Enneagramma e sviluppo delle soft skills
Un supporto per una didattica inclusiva?
Claudio Garibaldi 157

L'Enneagramma: uno strumento inclusivo di indagine per il docente di lingue straniere
Flora Sisti 175

Il PEL in chiave inclusiva
Biografie linguistiche in Rete
Maria Cecilia Luise, Giulia Tardi 185

Il task plurilingue: uno strumento didattico per la promozione dell'apprendimento interculturale e di inclusione sociale
Gisela Mayr 199

SEZIONE 4 L'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

Uno strumento per comprendere le difficoltà di apprendimento degli alunni stranieri
Elvira Graziano, Luciano Romito 213

Dalla ricerca alla didattica
Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva
Gabriele Pallotti, Stefania Ferrari 223

Pratiche di mediazione non professionale degli studenti stranieri immigrati di prima o seconda generazione nel sistema scolastico italiano
Diana Peppoloni 235

Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva
App e italiano L2 per migranti
Simone Torsani, Fabrizio Ravicchio 253

La competenza pragmatica come strumento inclusivo
Uno studio di caso con bambini stranieri di prima e di seconda generazione
Victoriya Trubnikova 265

SEZIONE 5 L'INCLUSIONE DI STUDENTI CON BISOGNI SPECIALI

La prospettiva glottodidattica del *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*
Paola Desideri 279

La progettazione inclusiva per gli studenti *gifted* nella classe di lingua
Alberta Novello 291

Imparare guardando, insegnare mostrando
Peculiarità e limiti nella didattica di una lingua non vocale e non scritta
Maria Roccaforte 301

Bibliografia 313

Introduzione

Michele Daloiso
Università degli Studi di Parma, Italia

Marco Mezzadri
Università degli Studi di Parma, Italia

Questo volume trae origine dal 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.

Gli organizzatori di quel convegno e curatori del volume, insieme al Comitato scientifico composto da membri del settore L-LIN/02 Didattica delle lingue moderne/Educational Linguistics (Paolo Balboni, Bruna Di Sabato, Matteo Santipolo e Flora Sisti) e con il contributo di studiosi del proprio e di altri settori, hanno sentito il bisogno di riflettere su temi fondanti della Linguistica Educativa attraverso l'esplorazione del concetto di educazione linguistica inclusiva, trasversale a molti ambiti d'indagine afferenti al settore.

La Linguistica Educativa si è configurata nel tempo come una disciplina di frontiera. Partendo dallo studio dell'interazione tra linguaggio ed educazione formale e dall'analisi dei processi di insegnamento e apprendimento linguistico in tutti i suoi aspetti, essa cerca di offrire risposte alle molteplici sfide che caratterizzano tutti coloro che, a diverso titolo, compartecipano all'educazione linguistica. Lo fa da una prospettiva interdisciplinare che le è propria, esplorando ambiti di ricerca quanto mai vari e collaborando con numerose altre discipline.

Conferire centralità all'inclusività comporta una scelta di campo: far propria la sfida sociale che sottende alla richiesta di approcci e soluzioni efficaci per l'educazione linguistica nella contemporaneità. Il quadro sociale che giustifica questa scelta di campo ci è offerto

dall'attuale contesto socio-educativo italiano, caratterizzato da una forte dispersione scolastica, fenomeno sempre più accentuato, ed in leggera crescita, come rivelano i recenti dati pubblicati dall'ISTAT nel rapporto *Benessere equo e sostenibile* (2018).[1] Le cause dell'abbandono scolastico vanno ricercate nell'intreccio di complesse dinamiche individuali, sociali, culturali ed economiche che permangono anche a livello universitario.

Un fattore da tenere nella massima considerazione è lo 'svantaggio linguistico', che, riprendendo la prospettiva culturale dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health*, potremmo definire come un'interazione non ottimale tra le caratteristiche dell'apprendente e l'ambiente educativo e sociale in cui è inserito, che genera una condizione di difficoltà nello sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative necessarie per la piena partecipazione scolastica e sociale. In questo senso, pur nell'eterogeneità di cause, presentano uno svantaggio linguistico gli apprendenti con disturbi del linguaggio e dell'apprendimento, o con disabilità intellettive e sensoriali che incidono fortemente sullo sviluppo linguistico, ma anche quegli apprendenti non italofoni collocati in un contesto di forte deprivazione socio-culturale. La promozione di una prospettiva inclusiva nell'educazione linguistica porta inevitabilmente a considerare anche uno spazio di indagine dedicata agli apprendenti con plusdotazione, che vivono una condizione di paradossale svantaggio, qualora l'ambiente di apprendimento non sia in grado di offrire stimoli adeguati alle loro caratteristiche.

I contributi raccolti in questo volume rappresentano il risultato della riflessione da parte della comunità scientifica ed educativa sulle relazioni tra il proprio oggetto di studio, l'educazione linguistica, ed il concetto di 'inclusività', nonché sul contributo che possono offrire gli attuali studi e filoni di ricerca sull'educazione linguistica per la piena inclusione degli apprendenti con svantaggio linguistico nel nostro sistema educativo e per la promozione degli eccellenti. Si tratta di una tappa dell'evoluzione del settore scientifico-disciplinare che potrà 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 dei capitoli di questo volume crediamo che 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 diversi filoni di ricerca che contraddistinguono oggi questo settore e appunto il tema centrale dell'educazione linguistica inclusiva.

1 https://www.istat.it/it/archivio/224669.

In occasione del convegno, per l'identificazione degli argomenti ci si è basati sul seguente temario:

- l'inclusione nelle metodologie didattiche innovative (CLIL, intercomprensione, *translanguaging* ecc.);
- l'insegnamento linguistico rivolto ad apprendenti con bisogni linguistici specifici (disturbi della comunicazione e del linguaggio, Disturbi Specifici dell'Apprendimento ecc.);
- la comunicazione interculturale come strumento inclusivo;
- la formazione glottodidattica degli insegnanti in un'ottica inclusiva;
- la promozione e l'insegnamento di un linguaggio inclusivo (linguaggio di genere, terminologia riferita alla disabilità ecc.);
- la valutazione degli apprendenti con svantaggio linguistico;
- apprendenti plusdotati ed educazione linguistica;
- per un sillabo linguistico inclusivo: vantaggi della prospettiva sociolinguistica e pragmatica;
- pratiche didattiche inclusive per l'insegnamento delle lingue seconde e straniere;
- approcci traslazionali all'educazione linguistica;
- problemi e prospettive della traduzione nei contesti di svantaggio linguistico;
- tecnologie e risorse digitali per una didattica linguistica inclusiva.

Il presente volume raccoglie l'elaborazione delle riflessioni che si sono sviluppate grazie a quel momento di incontro scientifico.

Il primo contributo è ad opera di Davide Astori, 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; alcuni concetti tradizionalmente impiegati dalla Linguistica per la descrizione delle lingue, infatti, non solo colgono adeguatamente le caratteristiche delle lingue dei segni. Anziché proporre concetti e termini alternativi per denominare le proprietà di tali lingue, l'autore propone spunti di riflessione per l'adozione di una terminologia linguistica pienamente inclusiva, che possa essere impiegata efficacemente per la descrizione di tutte le lingue, parlate e segnate.

Antonella Benucci nel suo contributo 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 raccoglie la sfida proposta per questo volume, facendo convergere alcuni dei tratti costitutivi del *translanguaging* e dell'intercomprensione su un concetto quale l'educazione linguistica inclusiva che diventa una sorta di concetto ombrello.

Il capitolo seguente, ad opera di Elisabetta Bonvino ed Elisa Fiorenza, pone l'attenzione sul paradosso della valutazione linguistica, che per sua natura appare poco inclusiva, in quanto mirata a discriminare tra individui, distinguendo 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 possano fornire interessanti piste di lavoro per una valutazione linguistica non monolitica, che tenga conto delle competenze parziali e della pluralità di repertori linguistici individuali.

Nel contributo seguente, Michele Daloiso focalizza l'attenzione sugli studi italiani che si sono occupati in modo specifico degli apprendenti con Bisogni Educativi Speciali dalla prospettiva della Linguistica Educativa. 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 in questo settore disciplinare. Analizzando, inoltre, i risultati di alcuni studi pionieristici, emergono interessanti piste di lavoro per un dialogo interdisciplinare tra la Linguistica Educativa e le altre scienze che, da diverse angolazioni, si occupano di disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento.

Vittorio Gallese, neuroscienziato, suggerisce una via per l'interazione tra le Neuroscienze e la Linguistica Educativa, proponendo una visione ampiamente presente nella storia del pensiero occidentale che vuole la dimensione corporea sensorimotoria svolgere un ruolo costitutivo nella produzione e nella comprensione del linguaggio.

Conclude questa prima sezione il capitolo firmato da Matteo Santipolo, che pone l'attenzione sulle dimensioni para- ed extralinguistiche della competenza comunicativa, che spesso appaiono trascurate nell'elaborazione dei sillabi linguistici, e andrebbero al contrario potenziate in quanto molti degli errori comunicativi commessi dagli apprendimenti di una lingua seconda o straniera riguardano proprio queste dimensioni.

La sezione del volume dedicata alla formazione degli insegnanti è aperta dal contributo di Marco Mezzadri e Giulia Tonelli, che investigano 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 potenziale volano per la promozione di una didattica inclusiva della lingua e delle discipline.

La riflessione sulla formazione degli insegnanti prosegue con il capitolo firmato da Paola Solerti, che propone uno studio collocabi-

le nell'alveo della *Language Teacher Cognition*. Si presentano i risultati di un questionario somministrato ad un campione di insegnanti di scuola primaria in Lombardia per indagare le loro percezioni e convinzioni sull'educazione linguistica, con un'attenzione particolare al plurilinguismo e al lavoro con gli alunni stranieri; i dati suggeriscono che l'azione delle insegnanti sia talvolta ancora soggetta a visioni stereotipate del bilinguismo, e che mentre il 'fare intercultura' sia ormai entrato nella prassi quotidiana, molto meno diffuse sono le attività plurilingui, restituendoci così l'immagine di una scuola che, perlomeno limitatamente ai dati raccolti, deve ancora compiere passi importanti per potersi aprire pienamente al plurilinguismo.

La sezione seguente presenta ricerche, percorsi e strumenti per la didattica inclusiva. È aperta da un contributo di Michele Daloiso e Barbara D'Annunzio che analizza il tema della diversità così come esso viene rappresentato in alcuni manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri. Analizzando un campione di circa 700 fotografie raffiguranti persone tratte da una selezione di manuali di lingua, gli autori hanno evidenziato come molte dimensioni della diversità che contraddistinguono la società odierna vengano di fatto rappresentate solo marginalmente, o talvolta addirittura omesse (è il caso della disabilità, ma anche della comunità LGBT). Dall'indagine emerge che le immagini presenti nei libri di testo non hanno solo una funzione didattica, ma attivano anche processi di identificazione e di auto- ed etero-rappresentazione, e dunque possono favorire o ostacolare l'inclusione di tutte le categorie di apprendenti potenzialmente presenti in una classe; di conseguenza, la creazione di materiali glottodidattici inclusivi dovrebbe tenere conto del ruolo-chiave che, a svariati livelli, svolgono le immagini per realizzare una didattica inclusiva.

Bruna Di Sabato offre l'opportunità di riflettere sull'inclusione, attraverso lo 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. Lo studio di caso propone una riflessione sul rapporto tra tema dell'inclusione e recupero della valenza ancestrale del racconto come strumento di costruzione e di trasmissione della conoscenza.

I due contributi seguenti, a firma di Claudio Garibaldi il primo e di Flora Sisti il secondo, offrono l'opportunità di esplorare la dimensione sia teorica che pratica di uno strumento innovativo in ambito linguistico educativo: l'Enneagramma. Garibaldi si sofferma sulla comunicazione interculturale come strumento inclusivo con un obiettivo di tipo didattico-formativo. Secondo l'autore l'esposizione degli studenti universitari alla conoscenza dell'Enneagramma promuove maggiore consapevolezza delle caratteristiche della propria identi-

tà e di quella altrui e sviluppi l'intelligenza emotiva, con particolare attenzione alle competenze comunicative e relazionali. Flora Sisti prosegue la riflessione rivolgendo lo sguardo all'analisi dei bisogni degli studenti, presentando uno studio pilota con l'impiego dell'Enneagramma per costruire i profili di un gruppo di studenti universitari e stimolare al contempo l'auto-percezione da parte dei soggetti coinvolti della propria identità. 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.

Nel loro contributo, Cecilia Luise e Giulia Tardi tentano di mettere in relazione il Portfolio europeo delle lingue e l'educazione linguistica inclusiva attraverso una rilettura del ruolo pedagogico del PEL. Questo strumento rappresenta il tentativo di dare rilievo alla diversità, valorizzando e capitalizzando le differenze individuali, e nel contempo, a livello dell'individuo, di creare le condizioni per esprimere il proprio potenziale, attraverso un coinvolgimento cognitivo, metacognitivo, affettivo/emotivo, in grado di permettere un riconoscimento di sé e dell'altro. Questo processo comporta il confronto, la scoperta, e in definitiva l'inclusione.

Gisela Mayr affronta il tema del *task* plurilingue come strumento didattico per la promozione dell'apprendimento interculturale e dell'inclusione sociale. Secondo l'indagine proposta dall'autrice, in contesti linguisticamente e culturalmente eterogenei, i discenti attuano pratiche e strategie atte a mediare tra lingue e culture, nell'intento di rendere meglio comprensibili i significati e i contenuti a tutti gli interlocutori. Ciò consente di riconoscere sistemi di riferimento culturali diversi e di metterli in relazione l'uno con l'altro, permettendo uno scambio proficuo e facendo emergere sistemi di valore latenti a cui i discenti sono sollecitati a riconoscere un'importanza determinante nel processo comunicativo. Al contempo, gli studenti hanno finalmente la possibilità di riflettere criticamente sulla validità di ogni sistema di riferimento culturale e di metterlo in discussione.

La sezione seguente accoglie contributi accomunati da un focus sulle problematiche legate all'inclusione degli apprendenti stranieri. Ad aprire questa parte del volume è il capitolo di Elvira Graziano e Luciano Romito, i quali focalizzano l'attenzione sugli ostacoli che possono sorgere nel discriminare il naturale processo di sviluppo dell'italiano L2 con eventuali segnali di un disturbo dell'apprendimento. Gli autori presentano un possibile strumento per osservare in via preliminare la presenza di eventuali segnali di disturbo nella lettura da parte di apprendenti stranieri.

Il contributo seguente, ad opera di Gabriele Pallotti e Stefania Ferrari, presenta i principali risultati del progetto *Osservare l'interlingua*, attivo a Modena sin dal 2007, nell'ambito del quale sono stati promossi interventi di ricerca-azione, formazione degli insegnanti e

sperimentazione didattica in alcune scuole primarie e secondarie di primo grado. Gli autori descrivono il sillabo e le attività proposte agli apprendenti italiani e stranieri, che hanno l'obiettivo di sviluppare la competenza comunicativa in italiano degli alunni, garantendo la partecipazione e l'apprendimento di tutti i componenti. I dati raccolti sul campo suggeriscono che il tipo di intervento didattico proposto migliori effettivamente molte dimensioni della competenza comunicativa dei partecipanti rispetto ai compagni delle classi di controllo.

Diana Peppoloni focalizza, invece, l'attenzione sulle pratiche di mediazione non professionale che attivano spontaneamente gli studenti stranieri immigrati di prima e seconda generazione. L'autrice presenta i risultati di un questionario somministrato ad oltre 300 studenti della provincia di Perugia, evidenziando la pervasività delle pratiche di mediazione e, al contempo, alcuni rischi derivanti dall'attivazione di tali pratiche in assenza di un azioni efficaci di inclusione educativa da parte delle istituzioni scolastiche.

Il contributo seguente, ad opera di Simone Torsani e Fabrizio Ravicchio, si colloca nell'ambito di ricerca del *Mobile-Assisted Language Learning*, proponendo un'analisi di alcune applicazioni utilizzabili per l'insegnamento dell'italiano L2 in contesto migratorio. Adottando un modello di analisi in uso nel settore, gli autori mettono in luce le potenzialità e le criticità delle applicazioni prese in esame, focalizzando in particolare l'attenzione su alcuni parametri ritenuti importanti ai fini dell'inclusività, tra cui ad esempio la possibilità di individualizzazione e personalizzazione dell'esperienza dell'utente.

La sezione si chiude con il contributo di Victoria Trubnikova, che propone uno studio di caso basato sull'analisi pragmatica della capacità di un gruppo di bambini stranieri di prima e seconda generazione nella narrazione di storie. I dati proposti dall'autrice suggeriscono che il mantenimento della lingua d'origine possa costituire uno dei fattori che maggiormente influenzano la qualità delle narrazioni dei bambini, presentando così ulteriori conferme circa i vantaggi della condizione di bilinguismo nello sviluppo della competenza comunicativa complessiva della persona.

La quinta e ultima sezione del volume sposta l'attenzione verso alcune tipologie di alunni con bisogni speciali. In apertura troviamo il capitolo di Paola Desideri 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 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 immemorabile.

Alberta Novello getta luce su un tema innovativo: la plusdotazione. Gli individui plusdotati sono oggi, a ragione, considerati in ambito educativo studenti portatori di bisogni speciali. Scopo del contributo è illustrare i tratti principali dell'apprendimento linguistico da parte di studenti plusdotati – definiti *gifted* dall'autrice – e di spiegare come creare un ambiente d'apprendimento linguistico inclusivo.

L'ultimo contributo è a firma di Maria Roccaforte, che propone uno spaccato dei corsi di lingua italiana dei segni, che negli ultimi anni hanno saputo attrarre sempre più apprendenti udenti che si sono avvicinati al mondo delle lingue segnate per ragioni professionali o di interesse personale.

Sezione 1 Questioni teoriche e riflessioni interdisciplinari

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Linguistica generale e lingue segnate
Qualche ponte per una riflessione comune

Davide Astori
Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract Despite persistent uninformed and unscientific beliefs, the status of sign languages as proper languages has been deeply recognised by contemporary research. However, from the point of view of modern Linguistics, the peculiar properties of sign languages pose a challenge to some traditional notions which have been employed so far to describe linguistic phenomena. The present paper explores some key-concepts in Linguistics which should be redefined, such as phonetics, channel, and the relationship between signifier and signified, and suggests ways in which these notions could be reconceptualized in order to be 'descriptively inclusive' of all natural languages.

Keywords Sign Languages. Channel. Deafhood. Communication. Pasigraphy.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Le lingue segnate e le moderne teorie linguistiche. – 3 Conclusioni.

> Es ist leichter, einen Atomkern zu zertrümmern als ein Vorurteil. [È più facile spezzare un atomo che un pregiudizio] (Albert Einstein)

1 Introduzione

All'interno di un percorso di riflessione sull'educazione linguistica inclusiva, di non secondaria importanza, anche se forse di primo acchito eterodosso a una prima attesa, può essere un approfondimento sulla natura e le principa-

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/001

li caratteristiche peculiari delle lingue segnate, e sulle sfide che esse pongono alle moderne teorie linguistiche proprio anche nell'ottica proposta dal Convegno da cui promanano gli *Atti* di cui fa parte anche il presente contributo.

> Opera naturale è ch'uom favella;
> Ma così o così, natura lascia
> Poi fare a voi, secondo che v'abbella.[1]

Di questi celebri versi danteschi, per i quali sono stati versati fiumi di pagine che porterebbe a velleità il solo tentativo di contestualizzarli, dal punto di vista dello scrivente (e a portare acqua al suo mulino, nella speranza di non abusare dei loro contenuti primari), certo suonano almeno come uno splendido inno alle differenze fra le lingue e ai diversi modi del comunicare.

E fra le tante provocazioni culturali contemporanee riguardo al tema del rispetto e della tutela della diversità linguistica,[2] certo la questione delle lingue segnate non è per nulla secondario. Se il loro riconoscimento ufficiale, almeno per quanto attiene all'Italia, è ancora *in itinere*,[3] anche perché gli aspetti politici ed economici interrelati lo rendono spinoso, quello scientifico, di lingue in sé e per sé, è ormai indubbio: bastino gli studi di Virginia Volterra, di cui qualcuno si riporta in bibliografia, che negli anni (tanti, dai Sessanta ad oggi) si propone come il Max Weinreich[4] della LIS, riscattandone insieme il valore di lingua e la dignità di chi la elegge come suo strumento primario di relazione con l'altro.

Basterebbero in ogni caso a tale avviso, prima che approfonditi dibattiti, alcune riflessioni di carattere pragmatico-comunicativo. L'evidenza della verità contenutistica della celebre espressione aristo-

1 *Par.* xxvi, 130-132. Per un'edizione di riferimento cf. Petrocchi 1998.

2 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 cf. Astori 2019b.

3 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 nr. 302; `http://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/Ddliter/39984.htm`), l'*affaire* è ancora al vaglio dell'altro ramo del Parlamento. Interessante è risultata la provocazione dell'onorevole Augusta Montaruli, che il 21 marzo 2019, iniziando un discorso in LIS, ha mostrato alla Camera l'inadeguatezza di certe strutture in riferimento a tale lingua.

4 Specialista di yiddish, per il quale ha condotto una grande battaglia per il riconoscimento, Maks Vaynraykh (così il suo nome in originale) è celebre almeno in quanto autore della notissima massima, fintamente scherzosa, che definisce la distinzione sociolinguistica (e dunque politica) di una lingua da un dialetto: «אַן מיט דיאַלעקט אַ איז שפּראַך אַ פּלאָט און אַרמיי», *a shprakh iz a diyalekt mit an armey un a flot* (una lingua è un dialetto con un esercito e una marina) (Weinreich 1945, 12).

telica della natura dell'uomo come ζῷον πολιτικόν[5] ne conferma, se ce ne fosse bisogno, l'imprescindibile dimensione relazionale-comunicativa.[6] All'interno di questo contesto le lingue segnate soddisfano pienamente le necessità comunicative umane: dalla prima idea in nuce di comunicazione contenuta nel «circuite de la parole» (cf. Saussure [1916] 1974, § 60), in cui emerge un'idea di lingua come strumento privilegiato del rapporto 'io'-'tu', al più raffinato modello freddiano della 'competenza comunicativa (semiotica)' (cf. già Freddi 1979), passando per la riflessione di Michael Halliday sulle funzioni comunicative (cf. almeno Halliday 1980) o ancora l'ottica di Roman Jakobson sui classici modelli comunicativi (cf. Jakobson [1966] 2002), esse mostrano senza dubbio di possedere tutte le caratteristiche che una lingua deve avere per essere tale nel suo uso.

Potremmo poi 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 ruolo di primo piano, anche temporalmente, all'interno dello sviluppo linguistico-cognitivo umano (cf. almeno Corballis 2008).

Ecco allora che la facoltà del linguaggio dell'uomo gli permette di trovare, all'interno delle tante possibilità di dare forma al suo bisogno comunicativo, tante strategie diverse: 'l'opera naturale' del parlare/comunicare, per riprendere le magistrali parole del Sommo Poeta, si va declinando nelle forme più diverse, 'secondo che v'abbella'. Uniti nella diversità, dunque, come ci richiama la moderna sensibilità europea: uniti nella finalità comunicativa, diversi nelle forme (dei codici, ma anche – come vedremo subito oltre – dei canali).

2 Le lingue segnate e le moderne teorie linguistiche

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'

5 *Politica* I, 2, 1253a – per un'edizione di riferimento cf. Ferri 2016.

6 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 (cf. tedesco *mit-teilen*, russo *so-obščenie*). […] 'Fare comunità' è […] in effetti il compito essenziale della comunicazione» (Rigotti, Cigada 2004, 1-2).

che molto opportunamente, all'interno delle giornate del convegno, ha stigmatizzato Bruna Di Sabato, opponendogli il più sano approccio del 'modello su misura'. Il vedere 'muoversi le mani' confonde l'impreparato a banalizzare una lingua in sé e per sé 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,[7] fatto non di 'segni' (segni linguistici a tutti gli effetti) ma di 'gesti',[8] appunto.

Una visione audio-centrica è poi ancora fortemente presente anche in certi àmbiti meno popolari, dove non ci si aspetterebbe più di ravvisarla. Un solo esempio:

> Il *linguaggio* è la capacità peculiare della specie umana dì 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»)

Da un punto di vista di struttura, se sul piano lessicale e morfosintattico le analogie fra lingue segnate e orali appaiono strettissime a chiunque non sia mosso da pregiudizio (nel senso – per semplificare – che non si può negare l'esistenza di un lessico competo e di una grammatica pienamente strutturata), forse la sfida più forte nella ricerca di un massimo divisore comune è chiaramente nel piano fonetico. La materialità di una lingua segnata è vincolata da un diverso uso del canale: visivo-gestuale, appunto, in contrapposizione a quello

7 Si vuole intendere in questo frangente con 'linguaggio' un sistema di comunicazione più o meno simbolico (il linguaggio del corpo, il linguaggio delle api, il linguaggio dei fiori, il linguaggio delle bandiere) cui non è riconosciuta natura piena di lingua. Anche dal punto di vista terminologico, la definizione di 'lingua' (dei segni) vs. 'linguaggio' (mimico-gestuale) tradisce il punto di vista sull'interpretazione di tale realtà, in una frattura ancora presente anche nel mondo sordo, quella fra segnanti (che chiedono, appunto, il riconoscimento della lingua, ribadendo che, come non si parla di 'linguaggio italiano' o 'linguaggio cinese', così è scorretto dire 'linguaggio dei segni') e quella degli oralisti, che vedono invece nelle segnate dei codici gestuali non autonomi nella loro struttura, e non raramente dannosi all'apprendimento della lingua (orale). Di qui anche l'opposizione terminologico-concettuale fra 'segnare' e 'gest(icol)are, mimare'.

8 Il 'gesto' è, per rifarsi al vocabolario *Treccani* (`http://www.treccani.it/vocabolario/gesto/`), un «movimento del braccio, della mano, del capo, con cui si esprime tacitamente un pensiero, un sentimento, un desiderio, talora anche involontariamente, o si accompagna la parola per renderla più espressiva […]». Il gesto è usato, da udenti e da sordi allo stesso modo, all'interno delle strategie comunicative del piano extralinguistico. I 'segni' che compongono le lingue segnate, invece, equivalenti delle 'parole' delle orali, sono unità lessicali e morfologiche dotate di significato proprio, e regolate (con tutte le differenze dovute al discorso di differenza di canale discusso nel corso di queste pagine, non ultima la 'linearità') dalla medesima logica che, per Saussure, anima il 'segno linguistico'.

orale-uditivo che caratterizza la maggior parte delle lingue che siamo normalmente più adusi a prendere in considerazione. Ciò comporta la necessità di discutere di un possibile ampliamento del modello, che è poi un ampiamento di paradigma che sia in grado di includere le lingue segnate all'interno di un più generale contesto scientifico-classificatorio. Il neologismo, ormai affermato, di 'cherema'[9] 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.

Sempre a livello di ridiscussione di una terminologia più inclusiva, che meglio rifletta l'ampliamento del modello alle realtà segnate, interessante è riflettere sulle abilità comunicative di base: 'ascolto', 'parlato', 'leggere' e 'scrivere' chiaramente non possono descrivere appieno, con calzante adeguatezza, il modo in cui le lingue segnate analizzano e restituiscono il reale nel loro modo specifico di formulazione.[10]

Altra occasione di approfondimento cui le lingue segnate invitano è uno degli snodi centrali della linguistica moderna, l'arbitrarietà del segno. L'aspetto iconico che le specifica, e che le rende meno inclini alla velocità dello sviluppo diacronico, cui sono maggiormente sottoposte quelle orali, comporta una riflessione sull'etimologia e sulla sua ricostruzione, soprattutto in quel campo delle 'etimologie oscure', che sono tali proprio perché manca l'anello diacronico-evolutivo, non per una ontologica inesistenza di una forma originaria spiegabile.

Un'altra potenzialità di analisi che le lingue segnate offrono al linguista teorico è la possibilità di ulteriormente validare l'ipotesi chomskiana:[11] proprio l'iconicità e la fisicità di esse mostra quasi concretamente la logica profonda morfologizzata spazialmente,[12] in

9 A coniarlo fu lo stesso William Stokoe, il linguista americano «Founder of Sign Language Linguistics» (come lo definì, in una memoria per la scomparsa, Gilbert Eastman, celebre *alumnus* della American School for the Deaf and Gallaudet University e fondatore del suo Theatre Department; cf. `http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html`) che, prima con la pubblicazione di Stokoe 1960 («revolutionary monograph», come definita da David F. Armstrong; cf. Stokoe 2005) poi con Stokoe, Croneberg, Casterline 1965, aprì per primo il confronto sulla natura delle segnate come lingue in sé e per sé.

10 Forse il capitolo più sfidante è in un concetto ampliato di 'scrittura', anche a sèguito della diffusione, a basso costo, delle nuove tecnologie, che sempre più portano alla valorizzazione del 'filmato'.

11 Nello stesso approccio eterodosso e con la stessa metodologia che hanno condotto l'autore di queste pagine a utilizzare una lingua pianificata per la stessa finalità (cf. Astori 2015a).

12 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 (cf. Jackendoff 1989).

una 'grammatica spaziale' dove la 'bio-logica' del linguaggio[13] si mostra fisicamente anche alla vista dell'osservatore.

Due ultime cose almeno vale poi forse ancora la pena di sottolineare in conclusione, aspetti che, nella 'diversità' fra lingue segnate e orali, confermano gli assunti teorici dell'approccio linguistico più tradizionale.

Il primo è il rapporto fra lingua, cultura e identità. La differenza fra *deafness* e *Deafhood*[14] mostra l'autopercezione della comunità sorda non come 'pubblico svantaggiato' ma come realtà cui si è fieri di appartenere.[15] 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,[16] 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.[17]

L'importanza, poi, del rispetto per la lingua materna porti, infine, a riflettere sul fatto che una lingua 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. 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 rie-

13 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», ho provato ad argomentare in conclusione ad Astori 2011.

14 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 una accezione positiva della sordità che, non più stigmatizzata come disabilità, si dà come condizione culturale applicata alle comunità dei sordi.

15 Bastino, come prime letture introduttive, gli studi di Paddy Ladd e Harlan Lane citati in bibliografia.

16 Lontano porterebbero le stimolanti riflessioni, sviluppate in questa stessa sede di convegno, di Matteo Santipolo, nel diverso modo di gestire la prossemia e la privacy, forse due degli aspetti che emergono macroscopicamente evidenti già a un primo contatto con il mondo sordo.

17 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 realtà e 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, 1956; Whorf 1956. 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.

ducazione alla normalità.[18] Potrebbe aiutare a meglio comprendere questa posizione la rappresentazione fittizia della vita di un udente in un mondo sordo,[19] in una sorta di visita nel 'Paese dei sordi', così riassumibile in una sorta di abstract di un romanzo fantascientifico:

> 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.[20]

Basta la frequentazione di un gruppo di sordi da udente non segnante per sperimentare la validità di un assunto di questo genere. E, a ribadire la fierezza di un'appartenenza, e la percezione della possibilità di essere un mondo 'altro' del tutto sussistente, è il desiderio della madre sorda di avere un figlio sordo, con cui potere condividere pienamente la Realtà della *Deafhood* come mondo come altro Mondo del tutto possibile.

18 Troppo lontano porterebbe la discussione sulle (migliori) competenze linguistiche dei CODA, i sordi figli di sordi, relativamente alle L2/LS, in parallelo a quelle dei sordi figli di udenti, con contenuti che meglio sarebbero sviluppabili, per rispetto alla professionalità e alle competenze specifiche, da parte di un glottodidatta.

19 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 (cf. almeno, fra le letture più recenti, Kusters 2010).

20 Si è volutamente riadattata in parte la trama del celebre racconto di Herbert George Wells, *The Country of the Blind* (cf. Wells 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.

3 Conclusioni

Dopo questa breve panoramica, a volo d'uccello, di presentazione delle somiglianze e differenze fra lingue orali e segnate, veniamo a una provocazione conclusiva, fra le tante, rischiando, fra l'altro, di cadere nella fantalinguistica: in un discorso di inclusività (che è più che 'inclusione' e altro che 'inte(g)razione'), 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),[21] perché non valutare che proprio una lingua segnata possa, in un futuro, proporsi, accanto ad altre, in tale funzione ausiliaria?

Come già sottolineato altrove,[22] 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 congenito multilinguismo umano[23] per riprodurre una sorta di 'monografismo' virtuale.

Tutto questo, applicato al mondo delle lingue segnate, aprirebbe sicuramente nuovi filoni di ricerca e di sperimentazione. Si tratterebbe – ancora, chiaramente, *mutatis mutandis* – dell'uso di una sorta di pasigrafia[24] (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 di carattere bimodale alla comunicazione. Altro possibile ponte di riflessione comune.

21 L'autore di questo contributo lungamente si è interessato al tema e ne ha dibattuto almeno in Astori 2015b, 2016a, 2016c (le scelte linguistiche – inglese, italiano ed esperanto – sono volute, anche a sottolineare simbolicamente lo spirito di rispetto al multilinguismo di cui queste pagine vogliono essere intrise).

22 Cf. Astori 2019a, dove si offre un tentativo di resa dello *status quaestionis* sul concetto di pasigrafia e sulla sua evoluzione, da Joseph de Maimieux (cf. Maimieux 1797, 1801) alla contemporanea provocazione culturale di Francesca Chiusaroli con la traduzione del *Pinocchio* collodiano in emojitaliano (cf. Chiusaroli 2017, 2018; Chiusaroli, Monti, Sangati 2017).

23 Basti a tale riguardo la riflessione di Crystal (2004, 93): «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».

24 Il problema della pianificazione di un 'segnato internazionale' non può essere oggetto di discussione in questa sede, ma certo sarebbe da tenere presente all'interno di un dibattito più approfondito sul tema.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti 'svantaggiati'

Antonella Benucci
Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract The aim of this paper is to propose a reflection on three concepts – translanguaging, inter-comprehension, inclusion – apparently unrelated to each other, trying to establish interconnections for the linguistic integration of migrant subjects, considered 'disadvantaged'. In fact, many widespread social representations and some L2 learning/teaching practices are opposed, in favour of mimicry and monolingualism, to any manifestation of diversity, plurality, non-conflicting coexistence respecting otherness. Instead, didactic practices based on the recognition of translanguaging and intercomprehensive approaches can constitute a concrete tool of inclusion.

Keywords Educational linguistics. Plurilingualism. Inclusion. Disadvantaged contexts. Language education. Communicative competence.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Linguistica Educativa, contesti plurilingue e translanguaging. – 3 Approcci plurali e intercomprensione. – 4 Contesti svantaggiati e didattica inclusiva. – 5 Un esempio per l'educazione interculturale e l'inclusione. – 6 Conclusioni.

1 Introduzione

In questo contributo si analizzano i vantaggi dell'implementazione di pratiche di translanguaging (Williams 1996; García 2017; Wei, Zhu 2013), di cui l'intercomprensione è un caso particolare (Ollivier 2013), che non solo possono essere uno strumento utile con apprendenti in età scolare e prescolare, ma anche in contesti migratori con apprendenti adulti (richiedenti asilo, rifugiati, reclusi).

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/002

Ma quale impalcatura concettuale collega l'intercomprensione e il translanguaging e soprattutto come può favorire un'educazione linguistica inclusiva? E inoltre, come un approccio intercomprensivo, tradizionalmente rivolto ad apprendenti adulti universitari e a fasce di apprendenti che hanno già sviluppato una capacità cognitivo-riflessiva avanzata, può essere impiegato con profitto per soggetti svantaggiati, comprendendo in questa categoria adulti migranti con livelli di studio pregresso non sempre elevati e scarso allenamento allo studio?

2 Linguistica Educativa, contesti plurilingue e translanguaging

Come è noto, negli ultimi decenni la presenza di cittadini stranieri giunti in Europa con progetti migratori è aumentata esponenzialmente, così che essi costituiscono uno dei pubblici per le L2 in maggiore espansione; di conseguenza la sensibilizzazione verso le implicazioni sociali dell'apprendimento della lingua e della cultura ospitante ha obbligato a riconfigurare l'epistemologia della linguistica educativa. Sotto l'etichetta di 'immigrati' si cela però un pubblico molto eterogeneo per bisogni, età, livelli di scolarizzazione, stili d'apprendimento, contesti ed esigenze d'inserimento sociale, situazione familiare: per tutto questo pubblico la lingua è tuttavia lo strumento per la definizione di una nuova e sfaccettata identità nella società ospitante.

L'Europa si è dotata di differenti modelli di integrazione, da quello assimilazionista francese, multiculturalista britannico o tedesco, olandese, a quello interculturale italiano. Nell'ambito più specifico della didattica delle L2 i bisogni complessi di individui e comunità plurilingui richiedono approcci pedagogici che favoriscano pratiche linguistiche in cui la gestione dell'insieme dei codici è vista come la conseguenza di reti socioculturali, sociolinguistiche e psicologiche, dal momento che il vero obiettivo dell'interazione linguistica deve essere quello di creare le condizioni per una adeguata riconfigurazione dei repertori linguistici dei migranti (adulti e non) nel rispetto della loro lingua e cultura di origine e del loro progetto migratorio.

L'immigrazione è un importante fenomeno sociale e culturale, ma anche economico, che mette più lingue e culture a confronto in posizione asimmetrica dato che la posizione del paese di accoglienza è più 'forte', costringendo l'immigrato in una situazione svantaggiata che spesso si rivela uno scontro, e alla base di uno scontro c'è sempre incomprensione, che parte dal rifiuto, più o meno consapevole, del punto di vista dell'altro. Proprio l'assunzione dell'esistenza di diversi punti di vista, di diverse posizioni di osservazione, consente di fare i conti con i problemi collegati all'identità culturale. Le recenti concezioni dell'apprendimento delle L2 mirano dunque a formare competenze di vari livelli, per diversificate situazioni e per differen-

ti parlanti, tra i quali anche i pubblici 'svantaggiati' con le loro lingue e culture (Benucci 2015a, 2019).

Gestire la diversità multilingue con l'educazione plurilingue significa adottare una nuova concezione del locutore (Beacco 2016, 56): infatti se la nozione di repertorio linguistico presuppone che ciascun locutore sia almeno potenzialmente plurilingue, è comunque noto che pochi riescono a trasformare questa possibilità in realtà: i percorsi formativi dovrebbero sviluppare la competenza plurilingue al pari delle capacità fisiche, cognitive, affettive.

Le lingue si acquisiscono e si utilizzano attraverso pratiche comunicative. Soggetti plurilingue mobilitano le loro risorse in un contesto sociale identificato al quale danno forma attraverso l'interazione: l'utilizzo di due lingue o più dell'interazione è una sorgente di ipotesi simultanee e reciproche per l'apprendimento di queste lingue. Al di là dell'alternanza di codice, i concetti di translanguaging e di codemeshing, legati a locutori purilingue, sembrano i più pertinenti per impostare l'apprendimento/insegnamento delle lingue. Si deve il termine translanguaging a Williams (1996), usato in riferimento ad una pratica pedagogica nelle scuole bilingue del Galles in cui l'input è proposto in una lingua mentre il compito è realizzato in un'altra lingua; García (2009), per superare la connotazione monoglossica dell'alternanza di codice, ne ha ampliato il campo e lo ha descritto come un processo che ingloba multiple pratiche discorsive, che è la norma nelle comunità multilingue.

Per Wei e Zhu (2013) questo funzionamento translinguistico ricopre la gamma completa delle performance linguistiche degli utilizzatori per dei fini che trascendono la combinazione delle strutture, l'alternanza tra i sistemi, la trasmissione dell'informazione e della rappresentazione dei valori, delle identità e delle relazioni. Corrisponde a pratiche linguistiche complesse degli individui e delle comunità plurilingue e agli approcci pedagogici che favoriscono le pratiche linguistiche adeguate (García 2017). Nella sua accezione attuale il funzionamento translinguistico non è il riflesso di uno stato intermediario del codice impiegato tra la lingua di partenza e la lingua obiettivo, ma testimonia un'evoluzione teorica in cui la gestione dell'insieme dei codici è vista come il risultato di reti non separate. Altri come Canagarajah (2013) utilizzano ugualmente il termine translanguaging per indicare la competenza comunicativa generale del plurilingue ma gli preferiscono il termine codemeshing (vale a dire mescolanza di codici) per mettere in evidenza la fluidità tra le lingue che sono trattate come facenti parte di un sistema integrato unico. Secondo J.-P. Narcy-Combes, M.-F. Narcy-Combes (2019) e Ollivier (2013) l'intercomprensione è un caso particolare di translanguaging: riguarda pratiche antiche il cui interesse non è stato preso sufficientemente in considerazione. La fluidità delle lingue non è sempre incoraggiata, che si tratti dell'alternanza o del mélange di

lingue ma anche della loro integrazione nei programmi scolastici, e tutto questo malgrado il riconoscimento ormai diffuso della ipotesi della interdipendenza linguistica (Cummins 2008), all'origine dello sviluppo di tutti i tipi di educazione bilingue del XX secolo, secondo la quale certe conoscenze e competenze in L1 possono essere trasferite positivamente nel corso di processi di acquisizione delle L2 in cui tradizionalmente le due lingue sono insegnate in momenti, per materie, con insegnanti e in stanze distinti.

Il concetto di translanguaging, oggi molto diffuso in didattica delle lingue seconde (García, Wei 2014), è stato dunque declinato in varie accezioni ma nel presente contributo viene inteso come comunicazione tipica delle società plurilingui, come pratica didattica che alterna (almeno) due lingue e implica un approccio didattico plurilingue, e una riflessione sulle lingue e la loro valorizzazione ma anche la costruzione di saperi basata sui punti di forza e sulle lingue compresenti: 'fare' lingua partendo dai repertori misti e assumendoli come punto d'inizio per la formazione e l'integrazione. Una didattica inclusiva rivolta a soggetti adulti migranti svantaggiati, nei quali sono compresi i rifugiati o i detenuti stranieri con necessità di sopravvivenza nel territorio e di apprendimento strumentale e veloce della lingua, parte dai repertori linguistici pregressi, si fonda su competenze sbilanciate della L2 ma funzionali alla valorizzazione della persona umana e dei suoi bisogni concreti.

3 Approcci plurali e intercomprensione

Il concetto di incompletezza dell'acquisizione di L2 (Schachter 1990) e la teoria dell'Interlingua (Selinker 1972) hanno da tempo fatto riflettere ricercatori e insegnanti sulla necessità di adattare le loro attese alle competenze degli apprendenti e di proporre obiettivi realizzabili. A partire da Lamy e Hampel (2007) si diffonde la concezione dell'identità come performance e la critica del modello convenzionale dell'apprendente di lingua monoglotto e che cerca di parlare correntemente una L2 idealizzata. Il Consiglio d'Europa ha assunto che nell'apprendimento si procede attraverso differenti livelli di competenza (descritti nel QCER: Council of Europe 2001) e soprattutto attraverso la nozione di competenza plurilingue che implica la valorizzazione di competenze parziali, uno dei principi fondanti dell'approccio intercomprensivo.

In questo ambiente di riflessione assume un ruolo molto importante anche il concetto di metacognizione vale a dire il feedback riflessivo dell'individuo sui propri processi cognitivi. Le conoscenze linguistiche degli apprendenti e le loro competenze linguistiche in L2 sono in correlazione positiva e significativa anche se la forza della relazione varia da un livello all'altro. Sul piano psicologico assu-

me rilevanza il fatto che le attuali società plurilingue sono caratterizzate da un consistente ricorso al codeswitching e al codemixing e che il linguaggio e le lingue siano considerati dagli stessi parlanti (come hanno confermato i campioni intervistati in varie occasioni e contesti; cf. Benucci, Grosso 2017; Bormioli 2017; Sciuti Russi, Carmignani 2015) strumenti di potere, di (re)inserimento, interazione, successo professionale.

L'intercomprensione rientra nei cosiddetti 'approcci plurali' (*éveil aux langues*, approcci CLIL/EMILE, intercomprensione, interculturalità; su questo cf. anche Beacco et al. 2007; Ollivier 2013): qualsiasi approccio che metta in pratica attività che implicano più varietà linguistiche e culturali contemporaneamente, e che si distingue da un approccio 'singolare' per il fatto che in quest'ultimo il solo oggetto di attenzione sono una lingua e una cultura particolari (Candelier 2007, 7).

I risultati raggiunti dalla ricerca hanno dimostrato che pratiche di intercomprensione possono essere di fondamentale importanza per le prime fasi di avvicinamento alle lingue, per la motivazione e per il *lifelong learning* (Beacco, Byram 2003). Si prestano ad un approccio iniziale alle L2 anche da parte di apprendenti immigrati e, per la loro capacità di stimolare riflessione e creare motivazione, a favorire uno sviluppo della competenza comunicativa 'translinguistica' poiché l'intercomprensione si fonda sulla gestione della curiosità, dell'interesse verso più lingue in contemporanea e sulla metacognizione.

Gli studi sull'intercomprensione insistono sull'opportunità di esposizione a input adeguati ma che costituiscano una sfida, inoltre propugnano la trasferibilità non unicamente di nozioni grammaticali e lessico, ma soprattutto di strategie cognitive da lingue già apprese/acquisite alla/e lingua/e target (cf. Benucci 2015b; Benucci, Cortés Velásquez 2011; Cortés Velásquez 2015; Bonvino, Jamet 2016). Se si analizza il caso italiano si vede bene poi come alcune lingue materne o dei luoghi di transito degli immigrati siano della stessa famiglia romanza e quindi permettano di applicare un transfert diretto di conoscenze.

L'intercomprensione è intesa dunque in questo contributo come finalità, strategia, competenza nei processi comunicativi e formativi, che potenzia la capacità di trasferibilità di conoscenze da una lingua all'altra ma al tempo stesso favorisce l'ampliamento e la mobilitazione di diversi repertori, la valorizzazione dell''altro' e della diversità linguistica, infine educa al plurilinguismo. L'intercomprensione è dunque un approccio didattico ideale per contesti di translanguaging, connotati da complessità, frammentazione, pluralità di profili e competenze, ma è anche un concetto politico e sociale, uno strumento di mediazione: presuppone una visione delle lingue non come oggetti di studio in sé stessi, una concezione di lingue e culture non in contrapposizione ma come 'ponti' per nuove conoscenze e contatti, per la negoziazione di significati, posizioni e pensieri, per la conoscenze dell''altro'.

Il modo in cui le istituzioni mettono in pratica l'insegnamento apprendimento plurilingue si limita spesso alla creazione di ambienti apprendimento di un contenuto accademico (storico, matematico ecc.) appreso attraverso una L2. Gli approcci CLIL, che presentano ancora seri limiti pur avendo mostrato che l'apprendente giunge ad una buona conoscenza in ricezione, hanno obiettivi linguistici vaghi (mancano ancora i dati di ricerca sui legami tra il contenuto disciplinare e la lingua, e sul modo in cui l'attività orale tradizionalmente proposte permettono di costruire conoscenze disciplinari) possono tuttavia essere proficuamente utilizzati all'interno di una visione intercomprensiva dell'apprendimento con ancoraggio ai domini e agli aspetti cognitivi e pragmatici, mirando all'obiettivo realistico di formare competenze e conoscenze parziali.

4 Contesti svantaggiati e didattica inclusiva

Una educazione linguistica che ignori la realtà sociale è eticamente scorretta, non utile e forse anche dannosa. Con contesti svantaggiati si intendono quelli in cui interagiscono e apprendono rifugiati e richiedenti asilo, detenuti, ma anche alunni stranieri che devono inserirsi nei percorsi scolastici. Nell'attuale panorama europeo di estrema mobilità i bisogni complessi di individui e comunità plurilingui sono di primaria importanza, oltre che per l'autopromozione, per superare situazioni emergenziali di comunicazione quotidiana e per mirare a mete concrete di inserimento nei percorsi formativi o in luoghi di accoglienza come per esempio gli SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) oggi in seguito al d.l. 113/2018 SIPROIMI (Sistema di Protezione per i Titolari di Protezione Internazionale e i Minori stranieri non accompagnati), scolastici, universitari e nella società, come quella costituita dalla formazione professionale.

In riferimento a tali contesti si sta diffondendo una nuova etichetta, quella di 'didattica inclusiva' che, almeno nelle intenzioni, mira a superare differenze, a non escludere alcuno da una formazione efficace, e che affianca quella di integrazione. Se si intende l'integrazione come un processo a doppio senso che favorisce l'attitudine delle persone a vivere insieme, nel pieno rispetto della dignità individuale, del bene comune, del pluralismo e della diversità, della non violenza e della solidarietà, nonché la loro capacità di partecipare alla vita sociale, culturale, economica e politica (Consiglio d'Europa 2008, *Libro bianco sul dialogo interculturale*), è impossibile concepire la sua realizzazione senza parlare la lingua o almeno intercomprenderla.

L'integrazione linguistica e sociale è una sfida identitaria importante cui è chiamata a rispondere oggi l'Europa, che può essere superata se la lingua della società di accoglienza viene insegnata/appresa in modo che possa inserirsi nei repertori individuali ridefinendoli

senza divenire causa di alienazione o di sofferenza identitaria e di ulteriore svantaggio.

La conoscenza dei bisogni, della personalità e delle vaste problematiche di questi particolari tipi di pubblico obbliga la glottodidattica a riconfigurare alcuni modelli di apprendimento/insegnamento e a proporre percorsi didattici in cui sia prioritario concentrare l'attenzione e lo sforzo cognitivo sul contenuto dell'input piuttosto che prioritariamente sugli aspetti formali delle lingue, sui saper fare piuttosto che sui saperi tradizionalmente intesi; superare la scissione del binomio lingua-cultura; spingere a uno studio della L2 improntato all'operatività, allo svolgimento di azioni concrete, reali e spendibile nell'immediato.

La didattica inclusiva ha bisogno di superare le rappresentazioni sociali più diffuse sull'apprendimento delle lingue (spesso improntate al monolinguismo e all'esclusione, a pregiudizi riduttivi) quali:

- bisogna essere dotati per apprendere le lingue; quando, invece, la facoltà del linguaggio è una caratteristica umana;
- bisogna essere intelligenti per apprendere le lingue, idea che si è sviluppata soprattutto con l'approccio grammaticale-traduttivo e il perdurare del suo impiego negli anni;
- le lingue sono per le élites; forse in passato quando servivano per lo più per accedere a testi letterari o per viaggi di piacere/studio;
- apprendere le lingue è difficile, noioso, faticoso ecc.; si tratta di un preconcetto che può nascere da esperienze scolastiche pregresse fallimentari;
- i bambini e i giovani apprendono meglio le lingue; pur essendo vero che le acquisizioni fatte nell'infanzia sono più solide o facili, quelle in età adulta sfruttano l'esperienza sociale e pregressa e le risorse del repertorio linguistico degli apprendenti;
- il processo di apprendimento di una lingua è lungo; ciò vale soltanto se l'obiettivo da raggiungere è la competenza del nativo non per una didattica fondata sulla parzialità delle competenze e obiettivi parziali che conduca a superare una tappa dopo l'altra.

La comunicazione interculturale (global competence/ sensibilità interculturale/ competenza globale/ competenza transculturale) ha 3 dimensioni: affettiva (vedere il mondo attraverso gli occhi dell'altro); cognitiva (consapevolezza della diversità culturale); comunicativo-comportamentale (capacità di scelta/ analisi di comportamenti): come sostiene Abdallah-Pretceille (2003, 21) è un ri-centramento dell'azione di formazione sul soggetto e meno sulle strutture e i sistemi culturali. Stimola una formazione incentrata su principi di diversità e di variazione e non su quelli delle differenze; si fonda su una concezione plurale e dinamica dell'identità culturale e sociale ed ha, tra

i suoi compiti, quello di sviluppare modelli didattici efficaci ed adeguati, con particolare attenzione a tre funzioni:

- funzione di prevenzione, per preparare a vivere e ad agire nelle società multiculturali;
- funzione di aiuto, per preparare ad affrontarne le sfide;
- funzione di recupero, per preparare a risolvere i problemi che nascono dai conflitti presenti nelle società in trasformazione.

5 Un esempio per l'educazione interculturale e l'inclusione

Strumenti e scenari per la diversificazione e l'inclusione devono prevedere un'analisi dei bisogni non soltanto linguistici, tenere in conto aspettative e culture educative (particolarmente per gli adulti), scenari curricolari (scolastici e professionali), trasversalità di competenze linguistiche, oltre che di apprendimenti e di materie, integrazione linguistica non come negazione della diversità e mimetismo ma funzionale alle pratiche sociali e all'ampliamento/riconfigurazione affettiva del proprio repertorio linguistico, infine strumenti di valutazione costruiti per i destinatari (cf. portfolio).

Molti studi, progetti di ricerca e materiali didattici si rivolgono oggi al potenziamento dell'efficacia pragmatica dell'interazione degli immigrati adulti in alcuni contesti delle società d'arrivo: poiché gli errori relativi a mancato riconoscimento delle relazioni tra segni, contesto sociale e comunicativo del loro impiego possono compromettere la comunicazione e la sua efficacia in maniera assai più grave di quelli di natura strettamente linguistica o grammaticale: a titolo esemplificativo si citano soltanto alcuni recenti progetti come L'AltRoparlante, Progetto Po.Li.S, Enneagramma, S.T.A.R., ILMA, CLIO.

Si propone qui di seguito, al solo scopo esemplificativo, una sperimentazione destinata originariamente ad un pubblico scolastico ma applicata anche ad altri contesti formativi e con altre tipologie di apprendenti di italiano L2: un esempio di lezione capovolta per contesti 'svantaggiati' fondata sulla dimensione metariflessiva (illustrata al II Festival dell'italiano e delle lingue d'Italia Parole in cammino del maggio 2019 da Benucci e Trotta). L'integrazione dei nuovi arrivati è un processo che, oltre all'inclusione sociale (accesso all'abitazione, al lavoro, all'educazione, ai servizi sanitari, alla vita politica ecc.), comporta una dimensione trasversale, ma specifica: l'integrazione linguistica. Dato che il processo di integrazione non può cominciare se non vi è comunicazione, questa viene fatta, il più delle volte, nella lingua della società di accoglienza (LSA), ma il QCER e il Consiglio d'Europa raccomandano il rispetto del plurilinguismo e del pluriculturalismo che di fatto si concretizza per lo più in brevi note, cartelli, semplici istruzioni a carattere normativo.

Non esistendo soluzioni standard universali per organizzare la formazione linguistica e valutarla si può soltanto concepire una formazione di mentor o di altre figure di mediatori/insegnanti quanto più personalizzata possibile e in funzione delle risorse disponibili. In generale, è opportuno creare un ambiente di apprendimento sociale e di interconoscenza in cui sviluppare le relazioni, incoraggiando le interazioni positive sia all'interno del centro di accoglienza che dei corsi cosiddetti 'di intercultura'; informare gli operatori (docenti e non) coinvolti sulle problematiche legate alla migrazione e alle particolari condizioni dei rifugiati, fornendo loro orientamenti per aiutarli a sviluppare l'apprendimento linguistico dei migranti in modo positivo, incoraggiante (accoglienza linguistica) e socializzante.

La proposta che si illustra sinteticamente riguarda un esempio di laboratorio sulle tematiche dell'insegnamento dell'italiano (e di altre lingue) per soggetti svantaggiati come gli apprendenti in carcere e nei centri d'accoglienza. Il laboratorio è organizzato come drammatizzazione, una sorta di flipped classroom in cui i partecipanti sono invitati a spiegare un argomento (attivando le loro competenze comunicative, richiamando gli elementi di cultura italiana che conoscono, raccordando le esperienze pregresse e in fieri di intercultura ecc.) al docente che si mette dalla parte degli apprendenti svantaggiati. Questa pratica dovrebbe condurre a sperimentare il punto di vista dell''altro' presentando le sfide presenti in determinati domini ed evidenziando le competenze interculturali (e non) necessarie per lo svolgimento dei compiti, con un apprendimento di tipo cooperativo e un approccio cognitivista, riflessivo e di tipo intercomprensivo. La 'lezione capovolta' per una classe in contesto 'svantaggiato' richiede infatti una forte riflessione metalinguistica e metaculturale proponendo agli apprendenti di rispondere (utilizzando la L2, la L1 o altre lingue ponte e altri codici anche non linguistici) a una serie di domande iniziando a esporre i propri punti di vista agli altri e al docente/apprendente (ipotetico) o a raccontarsi.

Alcune domande per iniziare possono essere, per esempio:

- Come è concepita la lingua (a cosa serve, quali relazioni può instaurare, quali blocchi può provocare ecc.)?
- Quali contatti stabiliscono le parole?
- Quali sono i modelli organizzativi della società di installazione? Creano problemi?
- Quali sono i modelli organizzativi della società di provenienza?
- Vuoi parlare di te (per esprimere sentimenti, storie di vita reale o linguistica ecc.)?
- Puoi provare a descrivere la tua lingua e cultura a persone che pensi possano averne un'idea distorta?

Una lezione capovolta può essere incentrata anche su uno specifico aspetto interculturale, come il concetto di tempo, coordinata fon-

damentale per analizzare/osservare le culture (tempo passato, presente, futuro, atmosferico, del lavoro, dello studio, del cibo ecc.), invitando gli apprendenti a costruire materiali e testimonianze per rappresentare come tale concetto si declina nelle differenti lingue/culture di provenienza e a riflettere insieme su di essi. È molto utile mantenere traccia di tutto ciò che è stato costruito, creando dei 'musei' interattivi e in continua evoluzione in cui rendere visibili i risultati nei centri di accoglienza, nelle aule ecc.

La riflessione può iniziare chiedendosi: il tempo nella mia L1 si esprime…/ nel mio paese si vede in (luoghi chiusi/aperti, abbigliamento, natura ecc.) …/ i valori che esprime sono…

Tutto questo attiva competenze variegate utili per l'avvicinamento alla lingua/cultura del paese di arrivo pur mantenendo le proprie: orientamento nel tempo; saper mettere a fuoco le peculiari difficoltà che incontra l'altro; saper analizzare meccanismi pragmatici già interiorizzati; porsi nell'ottica del problem solving; leggere le immagini; riconoscere ruoli e situazioni; sciogliere gli impliciti.

Uno schema tra i molti possibili da adottare per la procedura riguardante il concetto di tempo può essere Il «mio» tempo e comprenderebbe:

1. il tempo e le parole: portando esempi di parole usate per scandire il passare del tempo (tempi verbali, parole lessicalmente connotate, modi di dire); didascalie, grafici ecc.;
2. il tempo nella narrativa: come il trascorrere del tempo viene scandito nei testi (strategie iconiche, grafiche ecc.), come inizia il racconto e si conclude, quali sono le formule ritualizzate; grafici, immagini e testimonianze dirette (la mia giornata, una fiaba senegalese ecc.);
3. il tempo nell'alimentazione: relazione tra i diversi cibi e momenti della giornata, delle feste; quanto tempo si sta a tavola; tempi per la preparazione dei cibi, per procurarsi gli ingredienti; bevande riti e proibizioni; il cibo nelle diverse età; disegni; foto;
4. il tempo nei calendari: nascita e differenze tra i diversi calendari (lunari, solari ecc.); festività che scandiscono l'anno; illustrazioni di calendari, segni zodiacali, simboli, immagini delle feste; visualizzazione dei modi di vedere il tempo (ruota, ciclo, corda tesa); abbigliamento e struttura delle abitazioni;
5. il tempo e gli alberi genealogici: generazioni, famiglie, nomi e ruoli di parentela; storie di vita;
6. il tempo individuale: la propria giornata; il tempo dedicato al lavoro/studio ecc.; differenze stagionali, di generazione, di genere; durata media della vita; disegni, testimonianze, grafici, foto.

7. il tempo negli abiti: abbigliamento per i diversi momenti della giornata, per i riti, per le stagioni, in base al ruolo sociale; il tempo nell'iconografia dell'abbigliamento ecc.
8. il tempo e gli animali: quando e quanto dormono, mangiano, durata media di vita; rapporto tra animali a umani nel tempo ecc.
9. il tempo e gli edifici: funzioni e organizzazione delle abitazioni, spazi per i diversi momenti della giornata; memoria del passato e monumenti ecc.;

Sono gli studenti che lavorano, trovano collegamenti, riflettono e sono protagonisti del loro apprendimento. Per la verifica si possono porre domande come: Mi so orientare? Quale idea della lingua mi sono fatto? Quale idea della cultura? Quali valori riesco ad individuare? Posso avere difficoltà a soggiornare nel paese X? Quali difficoltà sono per me insormontabili?

6 Conclusioni

Gli insegnanti/operatori in un contesto plurilingue devono imparare a conoscere le risorse alle quali un locutore fa appello quando interagisce e, in particolare, essere sensibili ai problemi di identità che emergono attraverso il linguaggio e altri codici in una interazione multilingue in seno ad una comunità o in un contesto di scambio specifico. Dovrebbero quindi tenere conto del modo in cui le identità degli apprendenti si esprimono attraverso abitudini transculturali, risorse pluri- e translinguistiche: tutto ciò necessita di porsi la questione del posto di altre competenze diverse da quelle disciplinari nella formazione degli insegnanti di lingua.

L'intercomprensione educa a mettere in relazione proficuamente le lingue/culture, a usarle contemporaneamente e promuove awareness translinguistica. Tramite le classi interlinguistiche si sfruttano il translanguaging spontaneo e l'interazione linguistica fluida centrata su processi cognitivi/neurolinguistici e multilinguistici: ciò favorisce un'educazione linguistica inclusiva perché si fonda su un apprendimento originato dalla collaborazione e dal dialogo tra educatori e apprendenti, nel rispetto di bisogni e identità. Inoltre, non assumendo come prioritari gli aspetti formali della lingua nell'apprendimento, fa emergere le competenze comunicative pregresse e gli spazi identitari aiutando adulti con problematiche di inserimento sociale a superare le sfide.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili?

Elisabetta Bonvino
Università degli Studi Roma Tre, Italia

Elisa Fiorenza
Università degli Studi Roma Tre, Italia

Abstract The aim of this paper is to define the relationships between three fundamental dimensions of educational linguistics: inclusion, assessment and plurilingualism, reflecting in particular on the intersections between these three dimensions. It then describes the EVAL-IC project, an example of a tool for the assessment of plurilingual competencies in intercomprehension, and shows the results of a preliminary analysis of some data from the EVAL-IC test. This proposal for plurilingual assessment represents an important step towards the integration of plurilingual education, inclusion and assessment.

Keywords Educational Linguistics. Language inclusion. Plurilingualism. Language skills assessment. Pluralistic approaches.

Sommario 1 Inclusione, valutazione e plurilinguismo. – 2 Inclusione e educazione linguistica. – 3 L'insegnamento plurilingue come strumento di inclusione. – 4 Valutare la competenza plurilingue: sfida e necessità. – 4.1 Il test EVAL-IC: obiettivi e struttura. – 4.2 I 'saper fare' del test EVAL-IC: risultati delle prime sperimentazioni. – 5 Conclusioni.

1 Inclusione, valutazione e plurilinguismo

In questo contributo esploriamo i rapporti fra tre dimensioni fondamentali della linguistica educativa: l'inclusione, la valutazione e il plurilinguismo e illustreremo una proposta di valutazione che mostra come tali dimensioni possono integrarsi.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/003

Anche se la macro-categoria dei BES comprende solo coloro che si trovano in particolari situazioni di rischio e svantaggio (es. deprivazione linguistica, marginalizzazione sociale) ed è importante anche a livello etico non equiparare in maniera automatica e indifferenziata gli apprendenti stranieri ai portatori di bisogni speciali, vogliamo interrogarci su come sia il modo migliore di accogliere e includere gli apprendenti che presentano una richiesta di speciale attenzione per difficoltà derivanti dalla scarsa conoscenza della cultura e della lingua italiana, perché appartenenti a culture diverse.[1] Se ci concentriamo su questo aspetto, possiamo affermare che il rapporto tra educazione al plurilinguismo e inclusione è naturale e da tempo esplorato; infatti, la necessità di sviluppare il plurilinguismo parte proprio da esigenze sociali di mobilità, di scambio, e quindi anche di integrazione e inclusione dei cittadini in un mondo multilingue e plurilingue.[2]

Il rapporto tra valutazione e inclusione è senza dubbio più complesso. La valutazione è un'operazione complessa che consiste nel reperire informazioni sulla quantità e la qualità dell'acquisizione di un apprendente; definire dei parametri da applicare ai dati del test per ottenere un punteggio; elaborare un giudizio sul rapporto tra l'apprendente e il suo gruppo, sull'acquisizione avvenuta (Balboni 1999). La validità rappresenta il requisito principale che un test deve possedere, per costituire un esempio paradigmatico delle abilità che sono oggetto di misurazione. Deve quindi essere in grado di misurare accuratamente ciò che si era proposto di misurare. Anche se la validità non è una caratteristica univocamente definibile e determinabile. Il focus non è solo nel test in sé e nemmeno nei punteggi, ma nel modo in cui entrambi sono utilizzati per 'dire' qualcosa su chi si sottopone al test in una particolare situazione e per un particolare scopo. (Benvenuto 2015). Uno degli obiettivi della valutazione è spesso quella di riconoscere le diverse capacità, individuare livelli differenziati, distinguere tra chi ha determinati requisiti e chi non li ha. Quindi valutare implica in un certo senso discriminare, escludere. Può allora la valutazione essere inclusiva? Ci si può inoltre domandare se i test adottati in ambito valutativo siano sempre realmente adeguati in caso di situazione di svantaggio linguistico e se eventuali risulta-

Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra le Autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale, Elisabetta Bonvino è responsabile dei §§ 1, 2, 3 e 4; Elisa Fiorenza dei §§ 4.1, 4.2 e 5. Si veda il quadro di riferimento internazionale dell'OCSE illustrato da Daloiso in questo volume.

1 Cf. https://www.miur.gov.it/altri-bisogni-educativi-speciali-bes-.

2 Se invece si affronta la situazione dei Bisogni Educativi Speciali (legati a disabilità sensoriali, motorie o intellettive, o DSA, come dislessia, discalculia, disgrafia, disortografia), di cui non tratteremo in questo lavoro, il rapporto tra inclusione, plurilinguismo e in generale glottodidattica è ancora in gran parte da costruire (cf. Daloiso, Melero Rodríguez 2016).

ti negativi non possano invece essere ricondotti al contenuto e/o al formato dei test stessi.

Del resto, anche se la valutazione e la certificazione delle competenze linguistiche costituiscono uno strumento importante per la diffusione e la valorizzazione del plurilinguismo, il rapporto tra valutazione e plurilinguismo non è affatto scontato. Infatti, gli strumenti valutativi sono ad oggi in larga misura basati sulla lingua intesa come un costrutto omogeneo, monolingue, spesso ancora basato su un'idea normativa e idealizzata della competenza del parlante nativo.

2 Inclusione e educazione linguistica

L'educazione inclusiva è la scelta adottata dal sistema di formazione italiano in quasi tutti i casi di BES (Bisogni Educativi Speciali), nonché nei casi di svantaggio linguistico oggetto di questo studio. Sono numerosi infatti i documenti e i provvedimenti che negli anni sono stati prodotti per garantire inclusione sociale e quindi, ad esempio, un eguale accesso all'istruzione e pari diritti specialmente in campo educativo. L'inclusione si differenzia dall'integrazione perché implica un maggior inserimento e coinvolgimento degli studenti che sono chiamati a lavorare nella classe e insieme alla classe, senza che questo pregiudichi un intervento personalizzato.[3]

Una delle situazioni di svantaggio linguistico, che spesso si traduce in svantaggio sociale, è quella in cui si viene a trovare colui che non parla la lingua ufficiale o maggioritaria del paese in cui vive. Il primo caso che viene alla mente è il caso dello svantaggio linguistico di coloro che non parlano o parlano poco la lingua del paese in cui vivono, nei casi di immigrazione o di coloro che sono nativi di una lingua minoritaria. Ma, al di fuori del sistema di istruzione, possiamo considerare svantaggio linguistico anche quello di chi per lavoro è costretto a parlare in una lingua nella quale non riesce a esprimere la complessità del suo pensiero. L'inclusione linguistica prevede che venga valorizzata la diversità delle competenze linguistiche, che possono essere anche parziali e non necessariamente riferite solo alle lingue ufficiali (pensiamo alle lingue minoritarie o ai dialetti), al fine di considerare la ricchezza del bagaglio plurilingue dei cittadini. Il mondo di oggi è più che mai caratterizzato dal multilinguismo/plurilinguismo,[4] o meglio, come espresso efficacemente da Nencioni

3 Per un'analisi dettagliata della situazione dell'educazione inclusiva in Europa rispetto ai BES, rimandiamo a Daloiso, Melero Rodríguez 2016, da cui queste informazioni sono tratte. Per una rassegna commentata delle leggi, dei documenti e dei decreti in ambito italiano, cf. Brunetti 2016.

4 Per approfondimenti, rimandiamo a Extra, Gorter 2008.

(1998, 84) «il plurilinguismo […] è uno stato dell'umanità», e se circoscriviamo ulteriormente il campo di analisi e consideriamo solo il nostro contesto locale, la coesistenza di più lingue sul territorio italiano appare essere una costante nel corso della storia, tanto che da qualche anno ormai si parla di 'neoplurilinguismo' o 'nuovo plurilinguismo' per indicare le lingue dei migranti e le lingue immigrate (Bagna, Barni, Vedovelli 2007).

Il valore sociale dell'inclusione linguistica è ben noto nell'ambito della linguistica educativa ed è espresso chiaramente già nelle «Dieci Tesi per una scuola democratica» (GISCEL 1975), e in particolare nel quarto dei dieci principi espressi nella Tesi VIII:

> La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

Questi principi convergono verso una prospettiva plurilingue e democratica che considera ogni lingua, indipendentemente dal suo prestigio sociale. Se al momento della pubblicazione delle Tesi tali principi si riferivano soprattutto all'inclusione dei dialettofoni, oggi i principi in esse contenuti sono validi per tutti coloro che si trovano ad usare una lingua che conoscono parzialmente, magari perché richiesto dal contesto: pensiamo a uno studente universitario bilingue ispanofono-francofono che deve comprendere un testo in italiano, lingua che conosce ancora poco; oppure a un bambino arrivato in Italia dal Portogallo e inserito in una classe di terza elementare, in cui nessuno parla la sua lingua. In questi esempi, il fattore comune resta l'importanza di partire dal riconoscere il variegato repertorio linguistico dell'individuo e valorizzarlo per una migliore integrazione e inclusione.

In ambito glottodidattico, il compito di chi si occupa di favorire tale inclusione come risposta allo svantaggio linguistico è facilitato dall'esistenza di approcci didattici 'plurali' che puntano proprio alla valorizzazione di tale repertorio, partendo dalla considerazione delle lingue come sistemi complessi ma comunicanti.

3 L'insegnamento plurilingue come strumento di inclusione

Il bisogno di sviluppare il plurilinguismo in Europa[5] nasce dall'esigenza sociale di mobilità, scambio, integrazione e inclusione. Fra le varie proposte per lo sviluppo del plurilinguismo, riteniamo particolarmente interessanti dal punto di vista dell'inclusione gli 'approcci plurali': essi comprendono tutti quegli approcci didattici che superano il paradigma di insegnare/apprendere una lingua alla volta, e invece prevedono una pluralità di lingue come oggetto di un unico corso. Rappresentano quindi una risposta operativa a favore della preservazione del plurilinguismo e del multilinguismo.[6] Nel Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (o CARAP, Candelier 2007), si distinguono quattro approcci plurali (l'Approccio Interculturale, l'*Éveil aux langues*, la Didattica integrata delle lingue e l'Intercomprensione),[7] alcuni dei quali hanno un discreto inserimento nei percorsi formativi scolastici ai fini dell'inclusione degli alunni stranieri nella classe. L'intercomprensione (IC), cui fa riferimento il progetto che verrà illustrato nei paragrafi 4.1 e 4.2, è fra i quattro approcci plurali, quello che ha avuto meno applicazioni in ambito scolastico. L'IC indica una situazione comunicativa diretta plurilingue in cui i partecipanti all'interazione si esprimono nella o nelle lingue che conoscono e comprendono le lingue degli altri partecipanti.[8] Molto sviluppata a livello ricettivo, l'IC si esplica anche nella capacità di comprendere le lingue senza avere in queste lingue una competenza di produzione. L'approccio didattico dell'IC prevede lo sviluppo simultaneo di competenze in più lingue simultaneamente e ha un discreto riconoscimento istituzionale in ambito universitario, dove è all'origine di numerosi progetti di ricerca.[9] L'IC si basa sul riconoscimento della vicinanza linguistica e culturale, promuove la comunicazione e soprattutto un atteggiamento improntato al cogliere le somiglianze tra le lingue, ad accettare di avere una competenza parziale di una o più lingue ma di vedere questa parzialità come punto di forza dal quale partire per – eventualmente – approfondire lo studio di una o più lingue. Porta l'apprendente a capire che qualcosa della lingua e della cultura dell'altro appartie-

5 Si vedano fra gli altri, il *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2018a) e Beacco et al. 2010.

6 Per la distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo, si veda quanto specificato nel QCER (Consiglio d'Europa 2002, 5).

7 Per una descrizione dei vari approcci rimandiamo a Benucci (in questo volume); Candelier 2007; Curci 2012; Bonvino 2020.

8 Cf., fra gli altri, Benucci 2015c; Bonvino, Jamet 2016; Blanche-Benveniste 2008; Caddéo, Jamet 2013.

9 Per una panoramica sui vari progetti esistenti, cf. Bonvino 2015; Fiorenza 2020.

ne alla sua lingua, che l'altro non è così straniero, che non è così difficile comprendersi. Si pone pertanto come uno strumento estremamente efficace di inclusione linguistica.

Gli approcci plurali propongono da prospettive diverse una educazione linguistica plurilingue e inclusiva. Tale prospettiva, come mostravano già le Dieci Tesi, può essere adottata anche affrontando in maniera consapevole una sola lingua, purché si tenga conto del 'retroterra linguistico-culturale' dei partecipanti.

4 Valutare la competenza plurilingue: sfida e necessità

Una delle caratteristiche di una valutazione di qualità è quella di essere in grado di discriminare tra gli individui che vengono valutati, riconoscere le diverse capacità, individuare livelli differenziati (cf. Bonvino 2004, 14), e quindi in un certo senso 'escludere'. Inclusione e valutazione potrebbero allora sembrare inconciliabili. Tuttavia, 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.

La didattica del plurilinguismo ha, attraverso gli approcci plurali, un discreto inserimento curriculare. Sono inoltre state sviluppate numerose metodologie e strumenti didattici con un grande potenziale inclusivo.[10] Un ulteriore importante passo necessario per la valorizzazione dei percorsi formativi basati sugli approcci plurali è costituito dalla valutazione e dalla certificazione delle competenze plurilingui. Tuttavia, in ambito valutativo la situazione è diversa. Gran parte delle forme di valutazione linguistica sono ancora oggi collegate a un'idea sempre più utopica di lingua intesa come un costrutto monolingue, omogeneo e spesso ancora nativo (cf. Shohamy 2011, 419).

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

La competenza plurilingue e pluriculturale è descritta 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 (Coste, Moore, Zarate 2009, 5).

10 Si veda, ad esempio, il progetto europeo *Lectŭrĭo+* (`https://www.miriadi.net/it/lecturio`).

Per descrivere la competenza plurilingue e multiculturale, sono stati elaborati una serie di documenti che hanno obiettivi e punti di vista diversi:[11] il CARAP (Candelier 2007); il progetto MAGICC (Räsänen et al. 2013);[12] il REFIC;[13] EVAL-IC (di cui parleremo più avanti)[14] e il *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2018a).[15] 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 complesso: Lenz e Berthele (2012, 303) prima, e più recentemente il *Companion Volume* (Council of Europe 2018a, 28), tra gli altri documenti, forniscono una lista di azioni che caratterizzano la competenza plurilingue. Attingendo ad entrambi i documenti abbiamo creato un elenco di alcuni saper fare che riportiamo nella tabella 1.[16]

Tabella 1 I 'saper fare' della competenza plurilingue

	Saper fare	**Descrizione**
1	Dialogo plurilingue	Sono in grado di prendere parte a un'interazione in più lingue
2	Alternanza o commutazione di codice	Passo da una lingua o da un dialetto o da una varietà ad un'altra per raggiungere il mio scopo comunicativo
3	Attingere da fonti in lingue diverse	Sono in grado di attingere da fonti in lingue diverse per eseguire compiti di produzione o di interazione in una lingua
4	Sfruttare competenze parziali	So sfruttare un profilo di competenze linguistiche sviluppate in maniera diseguale in diverse lingue anche facendo ricorso a forme di espressione alternative

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

12 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).

13 La versione aggiornata è consultabile al link https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/.

14 http://evalic.eu/.

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

16 Rispetto ai documenti degli autori, abbiamo selezionato solo quegli aspetti che sono presi in conto dal test EVAL-IC, di cui parleremo in seguito.

	Saper fare	Descrizione
5	Intercomprensione	Mi esprimo in una lingua e capisco una persona che parla un'altra
6	Sfruttare le conoscenze pregresse	So utilizzare qualsiasi tipo di conoscenza acquisita durante l'apprendimento delle lingue precedenti per comprendere testi in lingue della stessa famiglia
7	Mediazione tra lingue	So tradurre e/o spiegare in una lingua 'A' il contenuto di un testo letto in una lingua 'B'

Le forme di mediazione, di dialogo plurilingue, di intercomprensione dello scritto e di competenza interculturale, elencate sopra, comportano l'uso simultaneo di più lingue. Oggi, in un mondo sempre più multilingue e plurilingue, sono competenze molto utili in numerosi contesti. Tuttavia, molte di queste sono considerate forme non autorizzate di comunicazione, spesso stigmatizzate, nei vari livelli del sistema di istruzione. Non rientrano pertanto in un quadro tradizionale di competenze valutabili.

Noi riteniamo che non prendere in considerazione queste forme di comunicazione sia:

a. un mancato riconoscimento dei repertori complessi dell'individuo (particolarmente ricchi in caso di biografie linguistiche frutto di migrazione);
b. una mancata occasione di promozione del plurilinguismo e di ampliamento della gamma delle attività anche professionali dei cittadini;
c. una mancata occasione di inclusione.

4.1 Il test EVAL-IC: obiettivi e struttura

Il progetto Erasmus+ EVAL-IC (*Évaluation des compétences en intercompréhension: réception et interactions plurilingues*),[17] oggetto di questo studio, mostra che una valutazione plurilingue è possibile e si pone i seguenti obiettivi principali:

- definire le competenze in intercomprensione tra cinque lingue romanze (portoghese, spagnolo, italiano, francese e rumeno);
- progettare un protocollo di valutazione;

17 Progetto coordinato da Christian Ollivier (Université de La Réunion), e co-coordinato da Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre) e Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa).

– sviluppare uno strumento per valutare le competenze individuate, che possa eventualmente preludere a una certificazione interuniversitaria di tali competenze.

Per maggiori informazioni sui principi che hanno orientato questa proposta di test plurilingue e sul costrutto della prova rimandiamo al sito del progetto (`http://evalic.eu/`), a Bonvino, Fiorenza (2020) e a Ollivier, Capucho, Araújo e Sá (2019).

In questa sede ci limitiamo a ricordare che 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.

Allo scopo di preservare il carattere complesso della comunicazione plurilingue e interculturale, la competenza non viene frammentata in diverse dimensioni del funzionamento linguistico-comunicativo da valutare isolatamente. Per questo la valutazione adottata è basata sullo scenario (cf. Purpura 2016, 201) che permette di fornire una valutazione globale della gestione del 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.

Lo scenario, ideato per studenti universitari, prevede che questi partecipino a una conferenza internazionale sullo sviluppo sostenibile che coinvolge alcune università europee e si tiene in 5 lingue romanze (portoghese, spagnolo, italiano, francese e romeno). 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. Lo scenario è suddiviso in una serie di task:

1. compilazione di un modulo di iscrizione multilingue;
2. lettura di testi in più lingue per documentarsi sullo sviluppo sostenibile e riutilizzare le informazioni;
3. raccolta di informazioni sullo sviluppo sostenibile, guardando e ascoltando video nelle cinque lingue della conferenza;
4. presentazione di idee e proposte per lo sviluppo sostenibile nelle università europee, nella lingua preferita dai candidati (tipicamente la loro L1) attraverso l'elaborazione scritta di un power point;
5. esposizione orale della presentazione (punto 4), e discussione (sempre nella lingua preferita dai candidati) con una commissione di cinque persone che parlano ciascuna una differente lingua romanza.

4.2 I ‘saper fare’ del test EVAL-IC: risultati delle prime sperimentazioni

Da una prima analisi dei risultati delle sperimentazioni condotte in Italia emerge che effettivamente questo lavoro promuove i ‘saper fare’ sopra elencati **[tab. 1]**. Per rendere meglio l’idea delle competenze plurilingui richieste per lo svolgimento delle prove del test EVAL-IC, riportiamo qui di seguito alcuni esempi **[tabb. 2-7]** commentati delle produzioni scritte/orali dei candidati italofoni[18] e le relative competenze di cui alla tabella 1.

In merito al saper partecipare a un ‘dialogo plurilingue’, ovvero alla capacità di comunicare oralmente in contesti multilingui, i candidati sono chiamati a discutere insieme a una commissione plurilingue la loro proposta sullo sviluppo sostenibile. Utilizzano l’intercomprensione: comprendono portoghese, spagnolo, francese e romeno e si fanno comprendere dai parlanti di queste lingue. La tabella 2 riporta alcuni brevi scambi tra una candidata (C) e i membri della commissione, che le hanno posto domande in spagnolo (M1), portoghese (M2) e romeno (M3).

18 A ciascuno studente del campione è stato assegnato un codice, al fine di renderlo anonimo (es. BVLM191). Si riportano, inoltre, le lingue conosciute dai partecipanti (ita= italiano, eng= inglese, spa= spagnolo, fre= francese, rus= russo) e il livello di competenza dichiarato (L1= madrelingua; A1-C2).

Tabella 2 Dialogo plurilingue

- Prova: 5. Consegna: «*Preparerete una presentazione powerpoint che esporrete poi alla commissione plurilingue incaricata di selezionare i candidati, che discuterà con voi le vostre proposte. […] Non dimenticate che questo powerpoint si rivolge a persone che non padroneggiano necessariamente la vostra lingua, dunque adattate il vostro documento alle difficoltà che gli interlocutori potrebbero provare per comprenderlo*».
- Candidata: SSLM191. Lingue conosciute: ita (L1), fre (A2), eng (A2), spa (C1).
- Saper fare: 'Dialogo plurilingue'.
- Esempi:

  (M1): tú crees que en- en las familias italianas falta la sensibilidad?
  (C): mmm no, perlomeno nella mia famiglia, no, sono sempre stata abituata a mmm ad esempio riciclare le cose.
  […]
  (M2): qual é o sentido de 'danneggiare'?
  (C): mm mm.
  (M2): que significa?
  (C): eh rovinare o mh come posso dire, creare dei mh danni o dei problemi la cui soluzione sarà molto molto difficile.
  […]
  (M3): poți explica 'mancanza'?
  (C): ehm l- sarebbe l'assenza.
  (M3): absență.

L'esempio riportato nella tabella seguente **[tab. 3]** mostra il ricorso a un'altra lingua del repertorio della candidata (C), al fine di superare un problema di comprensione da parte dell'interlocutrice francofona (M1). Nello specifico, davanti alla mancata comprensione delle parole italiane 'comprare tante merendine' e alla esplicita richiesta di spiegazione, la candidata utilizza un sinonimo italiano 'cibo', notando poi che neanche questo termine è trasparente per l'interlocutrice, propone il termine inglese 'food'. Quest'ultima alternativa risolve il problema di comprensione, tuttavia, visionando la videoregistrazione dell'interazione, notiamo che la candidata mostra una (seppur minima) resistenza nel ricorrere a questa ulteriore lingua del suo repertorio linguistico, che si manifesta in una serie di indizi paralinguistici: abbassa il volume della voce, sorride imbarazzata, si tocca il braccio, distoglie lo sguardo dall'interlocutrice e si rivolge a un altro membro della commissione come per cercare approvazione da parte di quest'ultimo.

Nonostante la commutazione di codice sia incoraggiato come strumento funzionale dal punto di vista della comunicazione e del contesto, si nota che gli studenti hanno difficoltà a ricorrervi, perché lo considerano una forma non autorizzata di comunicazione in contesto accademico.

Tabella 3 Commutazione di codice

- Prova: 5. Consegna: [vedi tab. 2].
- Candidata: MLLM191. Lingue conosciute: ita (L1), eng (B2), ger (A2), rus (A1), spa (B2).
- Saper fare: 'Commutazione di codice'.
- Esempi:
  (C): sta al singolo cercare di ridurre di magari comprare tante merendine che poi magari non va a mangiare e va a buttare.
  (M1): excusez-moi, je n'ai pas compris 'comprare', 'merendine'?
  (C): compra- ehm sì, eh cibo?
  (M1): cibo?
  (C): mmm food?
  (M1): mh, alimentation?
  (C): sì, alimentazione mh mh.

Tutte le prove ricettive del test EVAL-IC si basano sulla capacità di attingere da fonti in lingue diverse. Ad esempio, nella tabella sotto **[tab. 4]**, osserviamo che la candidata ha prodotto un testo adeguato nella sua lingua dominante (italiano), sfruttando le informazioni presenti in 3 testi: un testo in spagnolo dal titolo *¿Qué es el Desarrollo Sostenible?*, uno in francese intitolato *«Ici», «ailleurs», «à l'avenir»*, e uno in romeno, dal titolo *Dezvoltare Durabilă*.

Tabella 4 Attingere da fonti in lingue diverse

- Prova: 2A.a. Consegna: «*Qui di seguito trovate una serie di punti-chiave (punto a-f) che potrebbero esservi utili per la vostra presentazione. Completate la tabella, nella vostra lingua romanza preferita, riportando in modo sintetico le informazioni richieste. Selezionate le caselle delle lingue a destra (PT, ES, IT, FR, RO) per indicare il testo o i testi in cui avete trovato le informazioni. […]*». Punto a: «*La definizione di sviluppo sostenibile*».
- Candidata: ZCLM191. Lingue conosciute: ita (L1), eng (C1), fre (C1).
- Saper fare: 'Attingere da fonti in lingue diverse'.
- Risposta:
  «Sviluppo che soddisfa le necessità attuali senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare le loro necessità (testo ES). Una società si sviluppa in modo sostenibile se le attività intraprese combinano in maniera integrata ed equilibrata gli aspetti sociali, ambientali ed economici (testo FR). Lo sviluppo sostenibile nasce come soluzione alla crisi ecologica determinata dall'eccessivo sfruttamento industriale (testo RO)»

Nel test EVAL-IC tutte le prove si basano anche sulla capacità di utilizzare le competenze parziali. Nell'esempio della tabella 5, la studentessa ha attinto dal testo in italiano (competenza eccellente della L1) e dal testo in romeno (competenza potenziale di una lingua mai studiata), sfruttando il suo profilo non uniforme di competenze linguistiche.

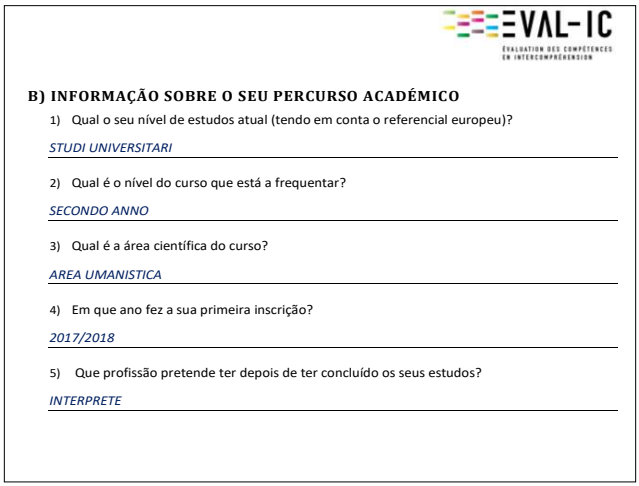
Tabella 5 'Sfruttare competenze parziali'

- Prova: 2A.f. Consegna: (vedi tab. 4). Punto f: «*Le azioni possibili per ridurre l'impatto sull'ambiente*».
- Candidata: VVLM191. Lingue conosciute: ita (L1), fre (A2), eng (B1), rus (A2), spa (B1).
- Saper fare: 'Sfruttare competenze parziali'.
- Risposta:
  «Addio alle auto, alta densità e edifici sempre più alti (testo IT). Evitare l'uso eccessivo di risorse naturali (testo RO)»

Nella prima prova del test, i candidati sono chiamati a compilare un modulo di registrazione multilingue. Complessivamente questa prova è stata svolta con successo da tutti gli studenti. Ad esempio, il candidato VVLM191 **[tab. 6]** non mostra difficoltà nella compilazione della parte in portoghese (lingua che dichiara di non conoscere), né delle altre parti del modulo. Lo studente ha sfruttato a pieno la sua abilità di intercomprensione delle lingue romanze.

Tabella 6 Intercomprensione

- Prova: 1. Consegna: «*Vi preghiamo di compilare il seguente modulo di registrazione. Rispondete nella lingua che preferite (già indicata nella sezione 'Informazioni generali')*».
- Candidato: VVLM191. Lingue conosciute: fre (L1), eng (B1), ita (B2), spa (A1/A2).
- Saper fare: 'Comprendere lingue affini/Sfruttare competenze pregresse'
- Esempio:


EVAL-IC
ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN INTERCOMPRÉHENSION

B) INFORMAÇÃO SOBRE O SEU PERCURSO ACADÉMICO

1) Qual o seu nível de estudos atual (tendo em conta o referencial europeu)?

STUDI UNIVERSITARI

2) Qual é o nível do curso que está a frequentar?

SECONDO ANNO

3) Qual é a área científica do curso?

AREA UMANISTICA

4) Em que ano fez a sua primeira inscrição?

2017/2018

5) Que profissão pretende ter depois de ter concluído os seus estudos?

INTERPRETE

In molti casi, i candidati attingono al loro repertorio linguistico complesso, traducendo o spiegando in L1 contenuti da lingue che conoscono.[19] Nella tabella sotto **[tab. 7]**, lo studente ha fornito la definizione in italiano, attingendo da un testo scritto in spagnolo, compiendo, pertanto, una mediazione tra lingue, al fine di portare a termine il compito richiesto.

Tabella 7 Mediazione tra lingue

- Prova: 2A.b. Consegna: (vedi estratto 2). Punto b: «*La differenza tra 'sostenibilità' e 'sviluppo sostenibile'*».
- Candidato: BVLM191. Lingue conosciute: ita (L1), eng (A2), spa (A2).
- Saper fare: 'Mediazione tra lingue'.
- Risposta:
  «Sostenibilità = un obiettivo più generale, più di 'larghe vedute' (un mondo più sostenibile. Lo sviluppo sostenibile = indica i processi e il cammino da svolgere per ottenere questo obiettivo (ad esempio la produzione e il consumo sostenibile, l'educazione e formazione, ecc.)»

In alcuni studenti, le competenze plurilingui necessarie per svolgere le attività del test EVAL-IC sono già presenti, in uno stato embrionale (in alcuni casi) o più avanzato (in altri).[20] Tuttavia, nonostante tali competenze rappresentino un indubbio vantaggio per operare in contesti di comunicazione plurilingue anche fuori dal contesto accademico, in situazioni istituzionali le pratiche plurilingui sembrano essere in qualche modo 'sanzionate' o comunque poco incoraggiate, al punto che perfino in un contesto favorevole, che richiede esplicitamente il ricorso a tutte le risorse linguistiche del candidato come può essere l'esposizione della presentazione PowerPoint prevista nel test, gli studenti mostrano talvolta non poca reticenza a spaziare lungo il continuum del loro repertorio linguistico.

Nonostante lo svolgimento del test abbia richiesto un notevole impegno da parte degli studenti, sia in termini di tempo sia di impegno cognitivo, tutti i candidati delle sperimentazioni osservate (in Italia) hanno dichiarato in varie occasioni[21] di aver trovato il test molto interessante e stimolante. Tale giudizio positivo scaturisce, tra le varie

19 Questa competenza richiede anche il ricorso al saper 'sfruttare le competenze pregresse', di cui però non abbiamo fornito alcun esempio specifico, perché riteniamo sia trasversale a tutti i 'saper fare' **[tab. 1]**.

20 Da ulteriori analisi dei dati delle sperimentazioni del test EVAL-IC sullo stesso campione, emerge che «tutti i partecipanti 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» (Bonvino, Fiorenza 2020, 211).

21 Interviste e questionari post-test.

cose, dalla possibilità di (a) scegliere liberamente la lingua di lavoro per tutte le attività, (b) sfruttare conoscenze linguistiche pregresse, anche parziali e/o relative a lingue minoritarie, (c) quindi poter partecipare 'a pieno titolo' e con i mezzi che si hanno già a un momento di confronto con se stessi e con gli altri. Ciò ci sembra particolarmente rilevante per la tematica del presente contributo, poiché si tratta di caratteristiche del test che vanno proprio nella direzione dell'inclusività, confermando l'ipotesi del ruolo non divisivo della valutazione, anche e soprattutto nel campo del plurilinguismo.

5 Conclusioni

Alla domanda che dà il titolo al presente contributo circa la conciliabilità dei concetti di inclusione, valutazione e plurilinguismo, abbiamo tentato di rispondere partendo da considerazioni sulla diffusione del plurilinguismo e sull'importanza, in ambito di inclusione, di riconoscere il repertorio linguistico degli individui (costituito da competenze variabili in lingue straniere, lingue minoritarie, lingue di immigrazione, dialetti, eccetera), al fine di arginare lo svantaggio linguistico. Abbiamo quindi illustrato i saper fare in cui si traduce la competenza plurilingue e mostrato come il test EVAL-IC permetta di valorizzare questa competenza. I dati presentati costituiscono solo una piccola parte dei dati raccolti nei vari paesi che hanno sperimentato il test, che sono in corso di analisi. Solo alla fine della rilevazione si potrà tracciare un quadro completo. Inoltre, il target del test illustrato sono gli studenti universitari che, pur avendo nel complesso buone competenze plurilingui, in situazioni di valutazione istituzionale hanno mostrato una certa reticenza a spaziare lungo il continuum del loro repertorio linguistico. Riteniamo che sarebbe utile adattare questo formato di prova a un contesto più ampio di valutazione certificatoria, sia per la ricaduta didattica che questo potrebbe avere nel favorire gli approcci plurali, sia perché potrebbe rappresentare una valutazione inclusiva in contesto migratorio.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Linguistica Educativa e bisogni speciali
Origini e stato dell'arte della ricerca italiana

Michele Daloiso
Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract This chapter provides an overview of the studies on Special Educational Needs (SEN) conducted in Italy in the field of Educational Linguistics (EL). The first part analyses the papers produced between 2008 and 2019. The results show that EL research on SEN has grown quantitatively and diversified the types of SEN being studied, ranging from sensory and intellectual disability to socio-cultural disadvantages. The second part discusses early studies within the field of EL, dating back to 1970s, including some pioneering experimental reports whose results are in line with recent trends in cognitive linguistic research. Overall, data show that EL research on SEN is neither a recent phenomenon nor a marginal area of studies. Therefore, since general research on SEN has been promoting an interdisciplinary approach, EL should play a major role when the issues of language learning in formal education are taken into consideration.

Keywords Educational Linguistics. Special Educational Needs. Inclusion. Language education. Interdisciplinary approach.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 Lo stato dell'arte della ricerca edulinguistica sui bisogni speciali. – 1.2 Analisi del periodo 2008-19: alcuni dati quantitativi. – 1.3 Analisi del periodo 2008-19: linee di ricerca emergenti. – 2 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali: alcuni studi pionieristici. – 2.1 Il contributo della ricerca edulinguistica al dialogo interdisciplinare. – 2.2 Verso un'educazione cognitivo-linguistica. – 3 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/004

1 Introduzione

Questo capitolo focalizza l'attenzione su un ambito di ricerca, l'inclusione educativa, che ha assunto negli anni una certa rilevanza all'interno della Linguistica Educativa, così come di molte altre discipline interessate da varie prospettive alle dinamiche di inclusione degli apprendenti con bisogni speciali. In particolare, un numero sempre maggiore di studiosi italiani di ambiti scientifici diversi 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 psicologica e pedagogica, ma anche gli studi di carattere più prettamente linguistico. Il contributo della Linguistica in quest'ambito non si è limitato all'analisi dei deficit linguistici e comunicativi associati a varie condizioni di bisogno speciale, che pur ha rappresentato un interesse prevalente sin dagli anni Sessanta (per una sintesi internazionale, cf. Cummings 2013a, 2013b), ma si estende anche ai modelli di sostegno linguistico rivolto ad apprendenti con tali deficit in contesto di educazione formale. Proprio in quest'ambito entra in campo lo specifico contributo della Linguistica Educativa (d'ora in avanti, LE), ossia l'area d'indagine che si occupa dell'interazione tra linguaggio e educazione formale, descrivendo e analizzando l'educazione linguistica in tutti i suoi aspetti (Spolsky, Hult 2008). Bernard Spolsky (2003), ritenuto uno dei padri fondatori della LE sulla scena internazionale, include proprio l'educazione linguistica di persone con bisogni speciali tra gli ambiti di interesse della disciplina. Seguendo la stessa direzione, in ambito accademico italiano, la declaratoria del settore scientifico-disciplinare L-LIN/02 (Didattica delle Lingue Moderne / *Educational Linguistics*) ha di recente incluso tra i suoi ambiti d'interesse proprio l'educazione linguistica di persone con bisogni speciali.

Adottando un assetto epistemologico interdisciplinare (Spolsky 1974), 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 i risultati di una nostra analisi della Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia (d'ora in avanti BELI), volta ad indagare se e in quale misura tale convinzione sia fondata. La BELI costituisce un archivio bibliografico digitale della letteratura scientifica italiana sull'educazione linguistica, suddiviso in due parti che coprono rispettivamente i periodi che vanno dal 1960 al 1999 e dal 2000 ai giorni nostri. Si è scelto dunque di utilizzare la BELI per il nostro studio in quanto costituisce un osservatorio privilegiato per comprendere l'evoluzione delle direzioni della ricerca edulinguistica nazionale.

Gli esiti dell'indagine, già pubblicati in un nostro articolo uscito nel numero 9(2) della rivista *EL.LE*, vengono qui riproposti in forma sintetica, aggiungendo i dati relativi al 2019 (nel momento in cui scriviamo non è ancora disponibile l'aggiornamento della BELI relativo al 2020). In particolare, discuteremo la questione della presunta marginalità dell'argomento, presentando un'analisi delle entrate bibliografiche contenute nella BELI riguardanti il periodo 2008-19 ascrivibili all'ambito dei bisogni speciali; sposteremo poi l'attenzione verso la parte della BELI che raccoglie la letteratura scientifica sull'educazione linguistica dagli anni Sessanta agli anni Novanta, per evidenziare che questo interesse della LE per l'argomento non costituisce propriamente un fenomeno circoscritto all'ultimo decennio.

1.1 Lo stato dell'arte della ricerca edulinguistica sui bisogni speciali

La nostra indagine prende in considerazione le entrate bibliografiche della BELI riferite al periodo 2008-19, allo scopo di 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 (2007), che intende proporsi come superamento delle diverse terminologie e tassonomie locali, in risposta anche ai limiti che può condurre una concettualizzazione pedagogica del 'bisogno speciale' come categoria aperta (cf. Ianes, Macchia 2008; Daloiso 2013). L'OCSE individua tre categorie di bisogno speciale, da noi utilizzate come criteri d'inclusione per la nostra analisi della BELI.

Tabella 1 La classificazione OCSE dei Bisogni Educativi Speciali

Categoria	Denominazione	Descrizione
A	*disabilities*	Include le situazioni di svantaggio dovute al malfunzionamento di quelle che l'ICF* definisce 'strutture corporee';
B	*difficulties*	Riguarda situazioni di svantaggio dovute alle 'funzioni corporee', quali ad esempio le disabilità intellettive ed i disturbi dello sviluppo.
C	*disadvantages*	Include situazioni di svantaggio dovute a contesti di deprivazione linguistica e socio-culturale.

* L'*International Classification of Function, 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.

In riferimento alla ricerca edulinguistica, nella categoria A rientrano soprattutto gli studi sull'educazione linguistica di apprendenti con disabilità sensoriali, come possono essere le condizioni di sordità, ipoacusia, cecità o ipovisione; nella categoria B, invece, rientrano gli studi sull'educazione linguistica di apprendenti con disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. Rispetto alla terza categoria, che appare più sfumata, l'OCSE precisa che la condizione di migrante non determina automaticamente uno svantaggio socio-culturale, 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 italofoni che facevano riferimento a specifiche condizioni di deprivazione socio-culturale, quali l'analfabetismo tardivo, la detenzione o l'emarginazione sociale; abbiamo scelto di includere in questa categoria anche gli studi relativi agli apprendenti con plus-dotazione, che sperimentano una sorta di svantaggio paradossale, tale per cui il loro elevato potenziale cognitivo non viene adeguatamente sostenuto dall'ambiente socio-culturale in cui sono inseriti.

1.2 Analisi del periodo 2008-19: alcuni dati quantitativi

Prendendo in considerazione il periodo 2008-19, la BELI contiene un totale di 245 entrate bibliografiche che soddisfano i criteri d'inclusione succitati; in particolare, nell'arco temporale analizzato sono state prodotte 9 monografie e 246 articoli e contributi, alcuni dei quali contenuti in varie curatele (4 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 5,7% della produzione scientifica complessiva sull'educazione linguistica nel periodo di riferimento. Osservando, tuttavia, la distribuzione delle pubblicazioni nell'arco temporale preso in esame, il dato risulta in evidente crescita, attestandosi attorno all'1,5% nel 2008 e giungendo a sfiorare il 9% nel 2019 **[fig. 1]**.

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 (30%) e C (42%). Tale composizione si è tuttavia notevolmente modificata nel tempo. Come si può osservare dalle figure 2 e 3, nell'arco temporale preso in esame, infatti, sono nettamente cresciuti 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 43% nel triennio 2016-18. Inoltre, le pubblicazioni che affrontano in modo generico il tema dei bisogni speciali, senza riferirsi ad una specifica categoria della classi-

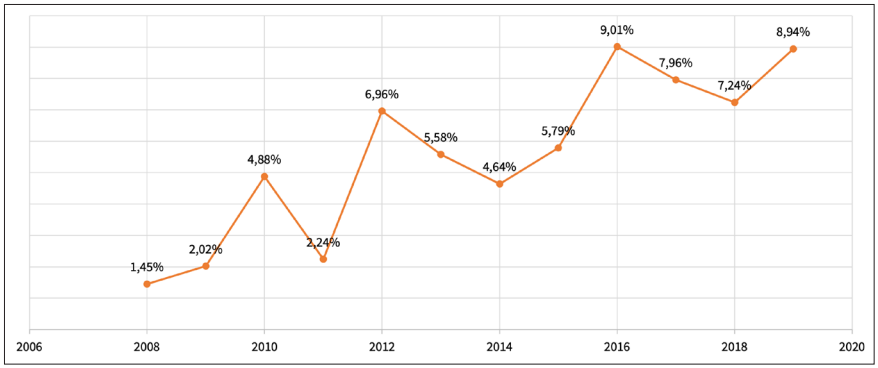


Figura 1 Evoluzione della produzione scientifica sui BES nell'ambito della Linguistica Educativa italiana

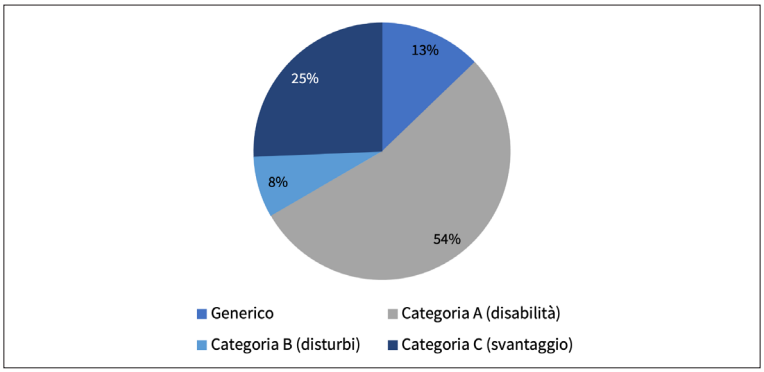


Figura 2 Composizione della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali: triennio 2008-10

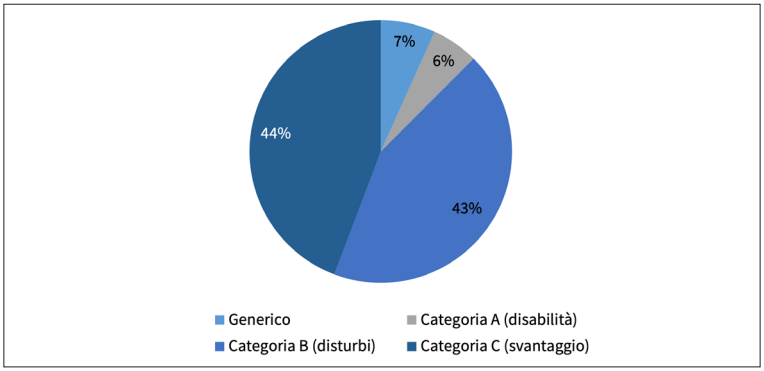


Figura 3 Composizione della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali: triennio 2016-18

ficazione OCSE, si sono progressivamente ridotti, passando dal 13% nel triennio 2008-10 al 7% nel triennio 2016-18.

I dati suggeriscono, quindi, che sul piano quantitativo l'interesse della LE per i bisogni speciali non è né occasionale né marginale, ma costituisce un'area d'indagine in forte espansione.

1.3 Analisi del periodo 2008-19: linee di ricerca emergenti

Focalizzando l'attenzione sui contenuti degli studi analizzati, 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 una differenza evolutiva di carattere cognitivo-linguistico (categoria B della classificazione OCSE). 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.

Rientrano nella prima tipologia 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 teoriche (per una sintesi generale cf. Daloiso 2017; per un focus su aspetti particolari cf., ad esempio, Costenaro, Pesce 2012 in riferimento alle abilità meta-fonologiche in L2; Melero Rodríguez 2014 in riferimento alle glottotecnologie) e alcuni studi di caso (tra gli altri, Costenaro, Daloiso, Favaro 2014; Daloiso 2014; Celentin, Daloiso 2018).

Nella seconda tipologia, 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 co-

municativo, 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 nozional-funzionale sia nell'uso di un metalinguaggio mutuato dalla grammatica italiana (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 socio-culturali, categoria C) che possono condurre ad un bisogno linguistico secondario, la ricerca edulinguistica italiana ha posto l'attenzione in particolare sull'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti analfabeti adulti (cf. ad esempio, Borri, Minuz 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 costituisce la 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 ha analizzato le specifiche difficoltà riscontrate nell'alfabetizzazione degli alunni rom/sinti, proponendo un approccio che coniuga 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.).

Questa seppur breve disamina dei contenuti dei recenti studi sull'educazione linguistica in presenza di bisogni speciali suggerisce che la LE stia sviluppando un interesse per questa tematica che per ampiezza e varietà di contenuti non può ritenersi marginale né all'interno né all'esterno del proprio ambito disciplinare.

2 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali: alcuni studi pionieristici

Alla luce dei dati fin qui riportati 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. È innegabile, infatti, che nel nostro Paese un forte impulso alla ricerca in quest'ambito sia provenuto dalla crescente consapevolezza delle istituzioni scolastiche circa la presenza di apprendenti con bisogni speciali, il cui diritto allo studio è stato regolamentato attraverso azioni legislative specifiche (tra le più rilevanti, il d.m. 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 metodologico. Non stupisce

dunque che la LE, definendosi disciplina 'teorico-operativa' (Freddi 1994) e 'orientata ai problemi' (Spolsky, Hult 2008), stia offrendo in modo continuativo e sempre più consistente il proprio contributo a questa sfida educativa.

Tuttavia, prendendo in esame la prima parte della BELI (1960-99), è possibile individuare un primo nucleo di ricerche riconducibili al tema dell'educazione linguistica di apprendenti con bisogni speciali, ascrivibili essenzialmente alle categorie A e B della classificazione OCSE, Si tratta in totale di 10 studi, che sono stati recuperati e analizzati sul piano contenutistico (per una disamina dettagliata: cf. Daloiso 2019); riguardo l'entità numerica complessiva, è opportuno precisare 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. A dispetto della loro esiguità, la gran parte di questi studi si contraddistinguono per rigore scientifico ed un carattere di innovatività tale da poter essere considerati vere e proprie ricerche pionieristiche 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, che affronteremo nel prossimo paragrafo.

2.1 Il contributo della ricerca edulinguistica al dialogo interdisciplinare

All'interno di questo nucleo primordiale di ricerche prese in esame spiccano svariati 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 Olodinamico 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 egodinamico, 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.

Da questo tipo di studi emerge con chiarezza che la LE può offrire apporti ad ampio raggio 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, si occupano di inclusione educativa e sociale.

2.2 Verso un'educazione cognitivo-linguistica

Un secondo spunto di riflessione proviene dall'analisi della documentazione riguardante lo studio sperimentale diretto da Renzo Titone presso lo presso l'Istituto 'Oasi' di Troina, che coinvolse 67 bambini con varie forme di svantaggio linguistico (es. disabilità intellettiva,

ritardo del linguaggio, svantaggio socio-culturale) e 22 insegnanti-sperimentatori nell'arco di due cicli sperimentali (1975-78 e 1976-79). 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. Titone e colleghi adottarono, dunque, una prospettiva che per certi versi anticipava gli assunti teorici della Linguistica Cognitiva, che proprio in quegli anni iniziava a svilupparsi negli Stati Uniti, concentrandosi sul rapporto tra il linguaggio e la capacità umana di categorizzazione; proprio a proposito della categorizzazione, Titone e colleghi scrivono:

> Uno dei fondamentali processi di pensiero e di conoscenza è quello della classificazione, che è basilare per la costruzione del linguaggio; parlare, infatti, è già classificare la realtà linguistica ed extralinguistica. Più ampiamente, 'comunicare', anche con sistemi di segni diversi dalle parole, vuol dire 'classificare': l'uomo conosce classificando la realtà e comunica associando significati a significanti, qualunque sia la materia sensibile dei segni [...] La connessione tra le operazioni di classificazione e lo sviluppo del linguaggio si fa più incisiva quando l'attività verbalizzante è adoperata come strumento di controllo dell'operazione stessa. Così operando, l'attività 'classificatoria' si addice quale terapia per i ragazzi la cui capacità di concentrazione ha indici bassi; infatti, durante l'attività di classificazione il ragazzo è spinto a distinguere le proprietà dell'oggetto e a coglierle nella loro significatività. (Titone, Cipolla, Mosca 1994, 29-30)

A partire da questi assunti teorici, gli autori proposero 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 ed il recupero linguistico. Ad esempio, si notò 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 ed 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 (cf., fra tutti, a titolo esemplificativo, Tyler 2012) e alle Neuroscienze (cf. Mezzadri, Buccino 2015), è tale da prefigurare una riconcettualizzazione dell'educazione linguistica come 'educazione cognitivo-linguistica' (Daloiso 2019). Lo studio di Titone e colleghi costituisce a nostro avviso un'opera pionieristica che suggerisce già svariati spunti e piste di lavoro in questo senso.

3 Conclusioni

A conclusione di questo contributo crediamo di poter affermare, grazie ai dati provenienti dalla BELI, che l'interesse della LE per gli apprendenti con bisogni speciali non costituisce un fenomeno né marginale né recente. Da una parte, infatti, negli ultimi anni la produzione scientifica sull'argomento ha rappresentato oltre il 5% del totale, con punte del 9%, e si è contraddistinta per una significativa diversificazione delle tipologie di bisogno speciale studiate. Dall'altra, a partire dagli studi pionieristici condotti tra gli anni Settanta ed Ottanta emerge che LE può mettere a disposizione del dialogo interdisciplinare i propri modelli teorici, contribuendo così ad un'interpretazione multiprospettica delle disabilità e dei disturbi in qualche misura legati allo sviluppo e all'uso del linguaggio.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Corpo, Cervello e Linguaggio: una prospettiva neuroscientifica

Vittorio Gallese
Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract Throughout evolution, the human motor system has acquired progressively more complex properties concerning motor learning, the hierarchical control of serial behaviour and the fluidity of motor output, despite a slow transmission system connected to the body periphery. Since evolution tends to be conservative, it would not be surprising if many of these solutions had been exploited in another area, as the development of a very sophisticated communication system, such as language was at first. The implications of this hypothesis for a renewed neuro-scientific understanding of the human language will be discussed in this paper.

Keywords Action. Phono-articulation. Language. Mirror neurons. Neural reuse. Semantics. Embodied simulation. Syntax.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Tra corpo e linguaggio. – 3 Uno sguardo 'neurofenomenologico' al linguaggio. – 4 Simulazione incarnata e livello fono-articolatorio. – 5 Simulazione incarnata e livello semantico. – 6 Simulazione incarnata e sintassi. – 7 Conclusioni.

1 Introduzione

La seconda metà del ventesimo secolo è stata marcata dal progresso delle neuroscienze cognitive, reso possibile anche dalle tecnologie di brain imaging, come la risonanza magnetica funzionale (fMRI), in grado di garantire uno studio non-invasivo del cervello umano. Scoperte scientifiche ottenute negli ultimi trenta anni hanno rivoluzionato il modo di concepire la percezione e l'immaginazione, rivelando la stretta relazione tra azione, percezione e cognizione. Funzioni cognitive come la mappa dello spazio attorno al

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/005

nostro corpo e la sua percezione, la percezione degli oggetti, la rappresentazione gerarchica dell'azione rispetto ad uno scopo finale, e la comprensione ed immaginazione dell'azione altrui, sono possibili grazie al sistema motorio e alla sua particolare architettura funzionale, organizzata non in termini di semplice movimento, ma di atti motori diretti a scopi.

La scoperta dei neuroni specchio nel cervello del macaco avvenuta nei primi anni Novanta del secolo scorso (Gallese et al. 1996; Rizzolatti et al. 1996), neuroni motori che si attivano durante l'esecuzione di atti motori e la loro osservazione quando eseguiti da altri, ha letteralmente rivoluzionato le neuroscienze della cognizione sociale. In successivi esperimenti è stato dimostrato che una particolare classe di neuroni specchio F5 ('neuroni specchio audiovisivi') risponde non solo quando la scimmia esegue e osserva una determinata azione manuale, ma anche quando sente solo il suono tipicamente prodotto dall'azione (Kohler et al. 2002). Questi neuroni rispondono al suono delle azioni e discriminano i suoni di azioni diverse, ma non rispondono ad altri suoni altrettanto interessanti come rumori eccitanti, vocalizzazioni di scimmie e di altri animali.

Eventi diversi come suoni, immagini o atti volontari del corpo, sono tuttavia mappati dalla stessa rete di neuroni specchio audiovisivi. La presenza all'interno di una specie non linguistica di tale meccanismo neurale può essere interpretata come l'alba di un meccanismo di 'concettualizzazione' incarnato, cioè un meccanismo che fonda il significato sull'interazione con il mondo (cf. Gallese 2003; Gallese, Lakoff 2005). Il mondo diventa 'il nostro mondo' nella misura in cui evoca ed è soggetto alle nostre azioni.

La successiva scoperta di meccanismi di rispecchiamento nel cervello umano (cf. Gallese et al. 2004; Gallese 2014) suggerisce come anche nella nostra specie esista una modalità diretta di accesso al significato dei comportamenti altrui, una modalità che può prescindere dall'attribuzione esplicita di atteggiamenti proposizionali. Una delle conseguenze della scoperta dei neuroni specchio è stata rendere possibile il derivare – al livello di descrizione sub-personale – la soggettività dall'intersoggettività.

La scoperta dei neuroni specchio ci consegna una nuova nozione di intersoggettività fondata empiricamente, connotata in primis come intercorporeità – la mutua risonanza di comportamenti sensorimotori intenzionalmente significativi. L'intercorporeità diviene così la fonte principale di conoscenza che abbiamo degli altri. Il meccanismo di risonanza motoria dei neuroni specchio è verosimilmente il correlato neurale dell'intercorporeità, descrivibile in termini funzionali come 'simulazione incarnata' (*embodied simulation*, Gallese 2003, 2005, 2011; Gallese, Sinigaglia 2011).

2 Tra corpo e linguaggio

Ormai da venti anni ho ipotizzato che l'evoluzione del linguaggio umano possa essere concepita in termini di esaptazione[1] dei processi funzionali del sistema sensori-motorio per metterli al servizio della competenza linguistica, sviluppata nel corso dell'evoluzione dalla nostra specie (Gallese 2000). Ho sviluppato poi questo concetto in un articolo scritto insieme a George Lakoff (Gallese, Lakoff 2005), e in un mio articolo (Gallese 2008), parlando di 'sfruttamento neurale' (neural exploitation), e successivamente di 'riuso neurale' (Gallese 2014). Lo 'sfruttamento neurale' consiste nel riuso di risorse neurali, originariamente evolute per guidare le nostre interazioni col mondo, per servire la più recentemente evoluta competenza linguistica. Questo riuso implica un disaccoppiamento funzionale del sistema sensori-motorio dall'output muscolare, per guidare, accoppiandosi funzionalmente a circuiti pre-frontali, gli aspetti generativo-sintattici del linguaggio. Questa prospettiva sta acquistando sempre più sostenitori (cf., per esempio, Anderson 2010).

I problemi che il linguaggio pone alla prospettiva dell'*embodied cognition* sono, tuttavia, ancora enormi (Gallese, Cuccio 2015; Cuccio, Gallese 2018). Lo spazio comune linguistico risulta incommensurabilmente diverso da quello pre-linguistico. Il piano linguistico si fonda, infatti, sulla distinzione tra enunciato linguistico e fatti del mondo, siano essi riferibili ad eventi fisici o a stati psicologici (Virno 2011). Posso dire che oggi c'è il sole ed essere compreso, anche se fuori dalla finestra scende la neve. Oppure sostenere che tutti gli Italiani vogliono pagare le tasse, venendo nuovamente compreso e simultaneamente contraddetto dalla verità fattuale dell'enorme evasione fiscale nel nostro Paese.

Lo scarto tra senso e denotazione, la non identità tra senso e stati psicologici-emotivi, sono riconducibili alla riflessività linguistica, al fatto cioè che il linguaggio parla di sé stesso. Nessun senso linguistico corrisponde *necessariamente* a fatti, stati psicologici, o alla forza illocutoria di un'espressione (Virno 2011).

L'unicità del linguaggio umano è sostenuta anche dal cognitivismo classico e dalla linguistica cognitiva, ma per motivi molto diversi. L'alterità del linguaggio umano rispetto agli altri sistemi di comunicazione del mondo animale deriverebbe dalla ricorsività linguistica, che in un citatissimo articolo di qualche anno fa Hauser, Chomsky e Fitch (2002) hanno definito come facoltà linguistica in senso stretto ('FLN', «faculty of language in the narrow sense»). Tuttavia, questa prospettiva, oltre a soffrire dell'usuale solipsismo cognitivista,

1 Un termine – *exaptation* – che ho mutuato da Stephen J. Gould e Richard Lewontin (1979).

si espone ad una verifica comparatistica nel mondo animale. Se la FLN marca l'unicità linguistica umana nei termini della ricorsività sintattica, quest'ultima deve essere del tutto assente nel regno animale extra-umano.

I fatti, però, sembrano contraddire questi assunti. Vari studi (Gentner et al. 2006; Abe, Watanabe 2011; cf. anche Margoliash, Nusbaum 2009; Bloomfield et al. 2011) hanno dimostrato che specie canore di uccelli, come gli storni o i fringuelli, mostrano sia nella produzione delle vocalizzazioni che nella ricezione delle vocalizzazioni dei conspecifici la capacità di produrre ed estrarre caratteristiche sintattiche ricorsive. Lo studio di Abe e Watanabe (2011) mostra anche che lo sviluppo di questa competenza è dipendente dall'incontro sociale con le vocalizzazioni degli altri individui della stessa specie. Infine, questi stessi autori hanno dimostrato che la lesione del nucleo laterale magnocellulare del nidopallido anteriore, una struttura motoria coinvolta sia nella produzione che nella percezione del canto, paragonabile ai nuclei della base dei primati, impedisce ai fringuelli di discriminare le caratteristiche sintattico-ricorsive del canto che ascoltano.

Questi risultati mostrano come la strategia migliore per studiare la condizione umana, e in particolare il linguaggio, consista in una preliminare ricognizione dei meccanismi e delle facoltà che condividiamo con il resto del mondo animale. Come ho sostenuto in passato (Gallese 2003, 2008), la differenza tra umano e non umano potrebbe essere in origine di natura quantitativa, più che qualitativa. La sintassi linguistica potrebbe derivare da una competenza sintattica di natura motoria successivamente esaptata e messa al servizio della nuova competenza linguistica (Gallese 2007, 2008).

Mi sembra, quindi, come suggerito dal filosofo Paolo Virno (2011), molto più ragionevole collocare l'unicità della riflessività del linguaggio umano a livello di aspetti tipici del linguaggio colloquiale, quali la negazione, la domanda, e la forma dubitativa. Questa riflessività, all'origine della neutralità del senso linguistico, condiziona anche attraverso la sua retroazione la sfera del comune pre-linguistico, riplasmandola (Virno 2011).

3 Uno sguardo 'neurofenomenologico' al linguaggio

La natura del linguaggio e il processo evolutivo che lo ha prodotto rimangono ancora in qualche modo elusivi. Tale elusività è determinata dalla complessità e dalla natura multidimensionale del linguaggio. A cosa ci riferiamo quando studiamo la facoltà linguistica e la sua evoluzione? Barrett et al. (2007) hanno sostenuto che l'apparente complessità cognitiva nel dominio sociale emerge dall'interazione di cervello, corpo e mondo, piuttosto che essere un semplice risultato della complessità cognitiva delle diverse specie di primati.

Concepire la cognizione sociale come incarnata e situata (cf. Clark 1997; Barsalou 1999; Lakoff, Johnson 1980, 1999; Gallese 2003; Niedenthal et al. 2005) offre la possibilità di un nuovo approccio neuroscientifico al linguaggio.

Vediamo come e perché, introducendo brevemente la prospettiva della fenomenologia, che fornisce uno stimolante approccio alla natura e struttura dell'esperienza umana e alla sua connessione con il linguaggio, ponendo l'azione corporea al centro del discorso. Seguendo la prospettiva fenomenologica, apprendiamo che la lingua è un'impresa sociale in cui l'azione gioca un ruolo cruciale. Voglio sottolineare come l'obiettivo delle neuroscienze non sia convalidare o confutare le teorie filosofiche. Tuttavia, se le neuroscienze hanno in animo di comprendere questioni come il linguaggio e il significato, non possono sfuggire a un serio confronto con una disciplina come la filosofia che pone questi argomenti al centro della sua indagine. Attraverso il dialogo multidisciplinare, le neuroscienze possono contribuire alla costruzione di una nuova filosofia della natura. Probabilmente uno dei più grandi meriti della fenomenologia è di aver sottolineato che ogni forma di coscienza è intenzionale, cioè è la consapevolezza di qualcosa, e di aver sottolineato come le forme cognitive dell'intenzionalità siano radicate nella relazione con il mondo delle nostre azioni corporee.

La fatticità dell'esperienza umana è al centro della filosofia di Martin Heidegger, con la sua nozione di *essere-nel-mondo* (Heidegger 1927-62), e il suo allontanamento dall'idealismo trascendentale di Husserl. Secondo Heidegger, essere e mondo devono essere visti come un fenomeno unitario, intrinsecamente e ontologicamente connesso. Questa prospettiva offusca sostanzialmente le distinzioni tra soggetto e oggetto e tra domini interni ed esterni. Nella prospettiva di Heidegger, gli animali e gli umani differiscono profondamente rispetto alla loro relazione con il mondo. Solo gli umani, infatti, possiedono pienamente un mondo, perché solo l'esistenza umana ha una vera dimensione storica, che, a sua volta, dipende dal linguaggio (Heidegger 1929-95).

Secondo Heidegger, il linguaggio è significativo perché rivela possibilità di azioni contestuali (Heidegger 1927-62). Il significato emerge da un peculiare mondo storico a cui gli umani sono collegati attraverso le loro interazioni quotidiane con esso. Quindi, il linguaggio è ontologicamente di natura pratica. Secondo Heidegger il significato ha le sue radici nell'ontologia dell'essere-nel-mondo (1927-62). L'essere-nel-mondo precede la riflessione teorica. La nostra comprensione del significato di una parola come 'tavolo' non deriva dal nostro uso di un gioco linguistico, che, nella migliore delle ipotesi, può specificare quando applicare una determinata parola come etichetta a un determinato oggetto nel mondo. Il significato di 'tavolo' deriva dal suo uso, da ciò che possiamo farci, cioè dalle molteplici e correlate potenzialità di azione che evoca.

Con l'avvento del linguaggio, e ancora di più con l'invenzione della scrittura, il significato viene amplificato in quanto non dipende più dalle istanze specifiche dell'esperienza reale. Il linguaggio collega tutte le possibili azioni all'interno di una rete, ampliando il significato delle singole esperienze situate. Il linguaggio evoca la totalità delle possibilità di azione che il mondo sollecita, e struttura l'azione all'interno di una rete di significati correlati. Se adottiamo questa prospettiva, ne consegue che limitando il linguaggio ad un esclusivo uso predicativo, reifichiamo una parte consistente della sua natura. La nostra comprensione delle espressioni linguistiche non è solo un atteggiamento epistemico; è un modo di essere. Il nostro modo di essere, a sua volta, dipende da ciò che facciamo, da come lo facciamo, e da come il mondo ci risponde.

Il rapporto tra linguaggio e corpo è anche sottolineato da Maurice Merleau-Ponty (1960-64). Secondo Merleau-Ponty, il significato suscita la parola, mentre il mondo suscita il corpo. Per il soggetto parlante esprimere un significato è prenderne pienamente coscienza. L'intenzione significante di chi parla può essere concepita come un vuoto da riempire di parole. Quando parliamo, tramite le reti neurali condivise attivate dalla simulazione incarnata, sperimentiamo la presenza degli altri in noi stessi e di noi stessi negli altri. Questo rispecchiamento probabilmente aiuta a colmare il divario tra noi e gli altri.

Un ulteriore contributo nel chiarire la relazione tra linguaggio, azione ed esperienza viene dalla fenomenologia ermeneutica di Paul Ricoeur. Secondo Ricoeur, il linguaggio è innanzitutto discorso, quindi, il legame mimetico tra l'atto di dire e l'azione efficace non è mai completamente reciso. Lo sviluppo ermeneutico della fenomenologia nell'approccio di Ricoeur collega l'intenzionalità al significato: il senso logico del linguaggio deve essere fondato sulla nozione più ampia di significato che è coestensiva alla nozione di intenzionalità. In *From Text to Action* Ricoeur (1986-91) si basa sulla dicotomia storica introdotta in linguistica da de Saussure ([2016] 1974) e da Hjelmslev (1959) tra linguaggio e discorso, o tra schema e uso, rispettivamente, introducendo un'importante distinzione tra il linguaggio formale studiato dalla linguistica strutturale e il discorso, e in particolare la sua forma originale, il parlato. Secondo Ricoeur, il discorso è visto come un evento che si svolge nel tempo per un parlante che parla di qualcosa. Per mezzo del discorso, la lingua acquisisce un mondo situato. È nel discorso che vengono trasferiti tutti i significati, quindi il discorso non ha solo un mondo ma ha un altro, un'altra persona, un interlocutore a cui è indirizzato. (Ricoeur 1986-91).

La descrizione del linguaggio legata all'azione proposta dalla fenomenologia e il suo inquadramento intersoggettivo, suggeriscono che l'indagine neuroscientifica sul linguaggio debba iniziare dal dominio dell'azione. Questa indagine ha già prodotto risultati notevoli. Il meccanismo dei neuroni specchio esemplifica una modalità di

accoppiamento interpersonale che sembra svolgere un ruolo importante nella cognizione sociale, quindi si evidenzia come un plausibile candidato per fondare la natura sociale del linguaggio. Nelle sezioni successive mostrerò che durante l'elaborazione del linguaggio gli umani, mediante la simulazione incarnata, attivano il sistema motorio ai diversi livelli ai quali tradizionalmente il linguaggio può essere descritto. Il primo livello riguarda aspetti fono-articolatori del linguaggio. Il secondo livello riguarda il contenuto semantico delle parole, verbi e proposizioni. Infine, verrà brevemente affrontata la relazione tra simulazione dell'azione e sintassi.

4 Simulazione incarnata e livello fono-articolatorio

La regione di Broca, precedentemente considerata esclusivamente come un'area deputata al linguaggio, contiene neuroni attivati dall'esecuzione/osservazione/imitazione di gesti oro-facciali e di atti manuali. Questa regione è nota per far parte del sistema dei neuroni specchio (Bookheimer 2002; Rizzolatti, Craighero 2004; Nishitani et al. 2005). In un elegante esperimento di stimolazione magnetica transcranica (TMS), Fadiga et al. (2002) hanno mostrato che l'ascolto di fonemi induce un aumento dell'ampiezza dei potenziali evocati motori (MEPs) registrati dai muscoli della lingua coinvolti nella loro esecuzione. Questo risultato è stato interpretato come un meccanismo di risonanza motoria a livello fonologico. Questi risultati sono stati integrati da uno studio TMS di Watkins, Strafella e Paus (2003), che ha dimostrato che l'ascolto e la visualizzazione dei gesti vocali ha incrementato l'ampiezza dei MEPs registrati dai muscoli delle labbra. Uno studio fMRI ha dimostrato l'attivazione di aree motorie dedicate alla produzione vocale durante l'ascolto passivo di fonemi (Wilson et al. 2004). Infine, Watkins e Paus (2004) hanno dimostrato che durante l'ascolto del linguaggio, l'aumento dei MEPs evocati dalla TMS sull'area facciale della corteccia motoria primaria era correlato all'aumento del flusso sanguigno cerebrale nell'area di Broca. Ciò suggerisce che l'attivazione del sistema dei neuroni specchio per i gesti facciali nella corteccia premotoria facilita l'uscita della corteccia motoria primaria ai muscoli facciali, evocata dalla TMS.

Non solo la percezione del parlato, ma anche il monologo interiore attiva il sistema motorio. McGuigan e Dollins (1989) hanno dimostrato mediante Elettromiografia (EMG) che i muscoli della lingua e delle labbra sono attivati nel monologo interiore allo stesso modo del linguaggio parlato. Uno studio fMRI di Wildgruber et al. (1996) ha mostrato l'attivazione della corteccia motoria primaria durante il monologo interiore. Infine, uno studio di Aziz-Zadeh et al. (2005) ha mostrato arresto del monologo interiore dopo inattivazione transitoria con TMS ripetitiva della corteccia motoria primaria sinistra

e premotoria sinistra (BA 44). La presenza nella regione di Broca di rappresentazioni motorie sia della mano che della bocca non solo può far luce sull'evoluzione del linguaggio (Fadiga, Gallese 1997; Rizzolatti, Arbib 1998; Corballis 2002, 2004; Gentilucci, Corballis 2006), ma anche sulla sua ontogenesi nell'uomo.

Numerosi studi di Gentilucci e colleghi (Gentilucci 2003; Gentilucci et al. 2001, 2004a, 2004b) hanno mostrato una stretta relazione tra produzione del parlato ed esecuzione/osservazione di gesti delle braccia e delle mani. Bernardi e Gentilucci (2006) hanno mostrato che la parola e il corrispondente gesto comunicativo del braccio si influenzano a vicenda quando vengono emessi contemporaneamente. La seconda formante dello spettro vocale è più alta quando la parola viene pronunciata insieme al gesto. Non si osservano modifiche nella seconda formante, invece, quando si esegue un movimento del braccio insignificante che coinvolga le stesse articolazioni, così come la seconda formante di una pseudo-parola non è influenzata dall'esecuzione di gesti significativi del braccio. Gli stessi effetti si verificano quando si osservano i gesti. In breve, parole pronunciate e gesti comunicativi simbolici sono codificati come un singolo segnale da un sistema di comunicazione unico all'interno della corteccia premotoria.

Il coinvolgimento della parte posteriore della regione di Broca nella traduzione delle rappresentazioni dei gesti comunicativi del braccio in gesti articolatori della bocca è stato confermato dall'inattivazione transitoria di BA 44 con TMS ripetitiva (Gentilucci et al. 2006). Poiché BA 44 fa parte del sistema dei neuroni specchio, è probabile che attraverso la simulazione incarnata il significato comunicativo dei gesti si fonda con l'articolazione dei suoni necessari per esprimerlo a parole. Sembra che 'veicoli' e 'contenuti' della comunicazione sociale siano strettamente interconnessi all'interno dell'area premotoria BA 44.

5 Simulazione incarnata e livello semantico

Secondo la teoria dell'*embodied cognition*, le strutture neurali che presiedono all'esecuzione dell'azione dovrebbero anche svolgere un ruolo nella comprensione del contenuto semantico delle stesse azioni, quando descritte verbalmente. I risultati di numerose ricerche mostrano che ciò è vero. Glenberg e Kaschak (2002) hanno chiesto ai partecipanti dell'esperimento di giudicare se una frase letta fosse sensata o senza senso spostando la mano su un pulsante che richiedeva un movimento di allontanamento dal corpo (in una condizione) o verso il corpo (nell'altra condizione). La metà delle frasi sensate descriveva l'azione verso il lettore, l'altra metà lontano dal lettore. I partecipanti hanno risposto più rapidamente alle frasi che descrivono azioni la cui direzione era congruente con il movimento di risposta richiesto, mostrando un 'action compatibility effect'. Ciò dimo-

stra chiaramente che l'azione contribuisce alla comprensione della frase. Il risultato più sorprendente di questo studio, tuttavia, è stato che la stessa interazione tra la direzione del movimento della frase e la direzione della risposta è stata trovata anche con frasi astratte che descrivono il trasferimento di informazioni da una persona a un'altra come «Liz ti ha raccontato la storia» vs. «Hai raccontato a Liz la storia». Questi ultimi risultati estendono il ruolo della simulazione dell'azione alla comprensione di frasi che descrivono situazioni astratte. Risultati simili sono stati pubblicati anche da altri autori (cf. Borghi et al. 2004; Matlock 2004).

Una predizione della teoria sul ruolo della simulazione incarnata nella comprensione del linguaggio è che quando gli individui ascoltano frasi legate all'azione, il loro sistema dei neuroni specchio dovrebbe essere modulato. L'effetto di questa modulazione dovrebbe influenzare l'eccitabilità della corteccia motoria primaria, e quindi l'esecuzione dei movimenti che essa controlla. Per verificare questa ipotesi abbiamo condotto due esperimenti (Buccino et al. 2005). Nel primo esperimento, mediante TMS a singolo impulso, sono state stimolate le aree motorie della mano o del piede/gamba nell'emisfero sinistro in distinte sessioni sperimentali, mentre i partecipanti ascoltavano frasi che esprimevano azioni di mano o piede. L'ascolto di frasi di contenuto astratto è servito da controllo. I potenziali evocati motori (MEPs) sono stati registrati dai muscoli delle mani e dei piedi. I risultati hanno mostrato che i MEPs registrati dai muscoli della mano sono stati specificamente modulati ascoltando frasi legate all'azione della mano, così come i MEPs registrati dai muscoli del piede ascoltando le frasi relative all'azione dei piedi.

Nel secondo esperimento comportamentale i partecipanti dovevano rispondere con la mano o il piede mentre ascoltavano frasi che esprimevano azioni di mano o piede, e non rispondere a frasi astratte. Coerentemente con i risultati ottenuti con la TMS, i tempi di reazione dei due effettori sono stati specificamente modulati dalle frasi effettore-congruenti ascoltate. Questi dati mostrano che l'elaborazione di frasi che descrivono azioni attiva diversi settori del sistema motorio, a seconda dell'effettore utilizzato nell'azione ascoltata (Buccino et al. 2005).

Numerosi studi di imaging cerebrale hanno dimostrato che l'elaborazione di materiale linguistico al fine di recuperarne il significato attiva le regioni del sistema motorio congruenti con il contenuto semantico elaborato. Hauk, Johnsrude e Pulvermuller (2004) hanno mostrato in uno studio di fMRI che la lettura silenziosa di parole che si riferiscono ad azioni di viso, mano o gamba (ad esempio, leccare, raccogliere, calciare) ha portato all'attivazione di diversi settori delle aree che controllano gli atti motori del corpo congruenti con il significato delle parole dell'azione letta. Tettamanti et al. (2005) hanno mostrato che l'ascolto di frasi che esprimono azioni eseguite con la boc-

ca, la mano e il piede, produce l'attivazione somatotopica di diversi settori della corteccia premotoria, a seconda dell'effettore descritto nella frase di azione ascoltata dai partecipanti. Questi settori premotori attivati corrispondono a quelli attivi durante l'osservazione delle azioni di mano, bocca o piede (Buccino et al. 2001). Questi risultati sono stati replicati e ampliati da Aziz-Zadeh et al. (2006), che hanno mostrato nello stesso gruppo di partecipanti che le regioni corticali attivate dall'osservazione dell'azione sono attivate anche dalla comprensione delle frasi correlate all'azione. Il sistema dei neuroni specchio è coinvolto non solo nella comprensione delle azioni presentate visivamente, o dal suono da esse prodotto, ma anche nell'ascolto/lettura di frasi relative alle azioni.

Va aggiunto, tuttavia, che la rilevanza funzionale dei neuroni specchio e della simulazione incarnata nel processo di comprensione del linguaggio rimane ancora controversa. Il loro coinvolgimento potrebbe semplicemente riflettere l'immaginazione motoria indotta dal processo di comprensione, che, a sua volta, potrebbe verificarsi da qualche parte a monte, all'interno della presunta 'reale parte linguistica del cervello', qualunque essa sia. Lo studio della dinamica spazio-temporale dell'elaborazione del linguaggio diventa cruciale per risolvere questo problema. Gli esperimenti di Elettroencefalografia (EEG) sulla lettura silenziosa di parole relative a viso, braccia e gambe hanno mostrato attivazioni differenziali specifiche per categoria circa 200 ms dopo l'inizio della parola. La localizzazione della sorgente dei segnali EEG innescati dallo stimolo ha mostrato diverse fonti di attivazione disposte somatotopicamente, con una fonte frontale inferiore più forte per parole correlate al viso e una fonte centrale superiore massima per parole correlate alla gamba (Pulvermueller et al. 2000). Questa precoce attivazione differenziale è difficilmente conciliabile con l'ipotesi di 'immaginazione motoria tardiva', mentre è più coerente con il ruolo della simulazione incarnata nella comprensione del linguaggio.

Pulvermueller et al. (2003) hanno usato la magnetoencefalografia (MEG) per studiare il decorso temporale dell'attivazione corticale suscitata dall'ascolto di parole relative all'azione. I risultati hanno mostrato che le aree uditive del lobo temporale superiore sinistro si attivano 136 ms dopo l'inizio dell'ascolto della parola, e che l'attivazione della corteccia frontale inferiore segue dopo un ulteriore ritardo di 22 ms.

In conclusione, sebbene questi risultati non siano conclusivi, essi mostrano che la simulazione è specifica, automatica e ha una dinamica temporale compatibile con un ruolo attivo nella comprensione linguistica. A ciò si deve aggiungere che numerosi studi neuropsicologici testimoniano che le lesioni frontali, inclusa la corteccia premotoria, producono deficit nella comprensione dei verbi d'azione (Bak et al. 2001, 2006; Bak, Hodges 2003; Kemmerer. Tranel 2000, 2003).

Abbiamo sicuramente bisogno di ulteriori ricerche. Ulteriori studi di inattivazione su soggetti sani e un attento studio neuropsicologico su pazienti con lesioni cerebrali focali ci diranno di più sulla validità di questa ipotesi.

6 Simulazione incarnata e sintassi

Nelle sezioni precedenti ho esaminato le prove che mostrano il coinvolgimento dei circuiti corticali motori in vari aspetti della cognizione sociale, e in particolare nell'elaborazione multilivello del linguaggio. Dovremmo ora inquadrare ciò che abbiamo discusso finora sull'azione e sul linguaggio, in una prospettiva evolutiva e, in tal modo, introdurre la sintassi. Hauser, Chomsky e Fitch (2002) hanno proposto di differenziare due domini all'interno della facoltà linguistica: una 'Narrow Language Faculty' (NLF), che comprende aspetti specifici della lingua, e una 'Broad Language Faculty' (BLF), che comprende più funzioni cognitive generali non esclusivamente umane, ma condivise con altri animali. Secondo Hauser, Chomsky e Fitch (2002), al centro di NLF c'è la 'ricorsività', un meccanismo computazionale specificamente umano alla base della grammatica della lingua, che tuttavia potrebbe essersi evoluto per funzioni diverse dalla lingua. Il merito di questa proposta consiste nella sua maggiore plausibilità evolutiva rispetto a punti di vista discontinuisti, come quelli che propongono un 'big bang' linguistico dal quale si suppone che sia emerso un linguaggio umano completo (cf. Bickerton 1995). Pinker e Jackendoff (2005), sebbene critici dell'ipotesi sulla sola ricorsività, hanno elogiato il merito di abbandonare una visione monolitica del linguaggio.

Se il linguaggio è la componente più distintamente umana della cognizione sociale e se la simulazione incarnata è davvero cruciale nella cognizione sociale, la sintassi sembra essere un punto di riferimento ideale per testare la rilevanza per la cognizione sociale umana di questo meccanismo e delle sue basi neurali, i neuroni specchio. La sintassi è un ingrediente base del NLF, come definito da Hauser, Chomsky e Fitch (2002). Secondo l'approccio modulare alla sintassi, l'elaborazione sintattica è in genere gestita da un sistema incapsulato di analisi seriale, in cui la fase iniziale dell'elaborazione ha accesso solo alle informazioni sulla sintassi. Secondo Fodor:

> Per dimostrare che il sistema [sintattico] è penetrabile (quindi non incapsulato in modo informativo), si dovrebbe dimostrare che i suoi processi hanno accesso a informazioni che non sono specificate a nessuno dei livelli di rappresentazione che il sistema di immissione della lingua calcola. (1983, 77)

Studi recenti, *pace* Fodor, mostrano che il sistema sintattico è davvero penetrabile. Le ambiguità sintattiche sono valutate usando vincoli non linguistici come le proprietà del mondo reale del contesto referenziale (ad esempio, le azioni che un oggetto offre). Gli umani definiscono continuamente domini referenziali linguisticamente rilevanti valutando le informazioni sulle frasi rispetto alle convenzioni specifiche della situazione. Queste convenzioni non sono codificate come parte della rappresentazione linguistica di una parola o frase. Gli ascoltatori usano informazioni come gli scopi di azione per anticipare i referenti in arrivo. Uno studio di Chambers et al. (2004) mostra che le decisioni sintattiche sulle frasi ambigue sono influenzate dal numero di candidati referenziali che possono permettere l'azione evocata dal verbo nella frase spiegata. Anche una componente chiave del presunto NLF, la sintassi, appare intimamente intrecciata con l'azione e la sua simulazione incarnata.

Esistono prove del coinvolgimento della corteccia premotoria ventrale nell'elaborazione della sintassi? Diversi studi di fMRI mostrano una chiara relazione tra la corteccia premotoria e la mappatura di eventi sequenziali. Schubotz e von Cramon (2004) hanno contrastato l'osservazione di azioni biologiche della mano con quella del movimento astratto (movimenti di forme geometriche). In entrambe le condizioni il 50% degli stimoli non è riuscito a raggiungere lo stato finale normalmente prevedibile. Il compito dei partecipanti era quello di indicare se le azioni venivano eseguite in modo obiettivo o meno, e se i movimenti astratti venivano eseguiti regolarmente o meno. I risultati hanno mostrato che entrambe le condizioni hanno provocato un'attivazione significativa all'interno della corteccia premotoria ventrale. Inoltre, la previsione di azioni biologiche ha anche attivato BA 44/45, che fa parte del sistema dei neuroni specchio.

Schubotz e von Cramon (2004) hanno concluso che i loro risultati indicano un contributo premotorio di base alla rappresentazione o elaborazione di eventi strutturati in sequenza. La partecipazione della corteccia premotoria alla mappatura di eventi sequenziali sembra essere ancor più specificamente correlata al linguaggio, poiché studi di fMRI hanno mostrato l'attivazione selettiva dell'area premotoria BA 44 durante l'elaborazione sintattica del linguaggio naturale, come quando si rilevano errori grammaticali (Embick et al. 2000; Newman et al. 2003), nonché durante l'acquisizione di grammatiche linguistiche artificiali caratterizzate da dipendenze sintattiche non locali a lunga distanza (Tettamanti et al. 2002; Musso et al. 2003; cf. anche Friederici 2004).

Sulla base di tutti questi risultati sembra plausibile ipotizzare che la sintassi linguistica sia evolutivamente legata all'output di una rete corticale premotoria originariamente sviluppata per controllare/rappresentare la struttura gerarchica dell'azione. Quando nel corso dell'evoluzione le pressioni selettive hanno portato alla nascita del

linguaggio, gli stessi circuiti neurali incaricati di controllare la gerarchia delle azioni legate potrebbero essere stati *riusati* per servire la nuova funzione acquisita della sintassi del linguaggio. Una simile sovrapposizione funzionale tra azione e acquisizione del linguaggio è effettivamente presente durante lo sviluppo: i bambini parallelizzano la loro capacità di padroneggiare la complessità gerarchica sia nel dominio del linguaggio che in quello dell'azione (Greenfield 1991).

7 Conclusioni

Aspetti chiave dell'intelligenza sociale sono resi possibili dal riuso neurale, cioè dall'adattamento dei meccanismi cerebrali di integrazione sensori-motoria ad assumere nuovi ruoli nel pensiero e nel linguaggio, mantenendo nel contempo anche le loro funzioni originarie. Esiste un circuito computazionale strutturante all'interno del sistema motorio che può funzionare in due modalità operative: nella prima modalità, il circuito può strutturare l'esecuzione dell'azione e/o la percezione e l'immaginazione dell'azione, con connessioni neurali agli effettori motori e/o ad altre aree corticali sensoriali. Nella seconda modalità, il riuso del medesimo circuito, sganciato dalle sue funzioni di percezione/esecuzione dell'azione, può offrire la sua strutturazione funzionale a parti non sensorimotorie del cervello, tra cui la corteccia pre-frontale dorso-laterale svolge verosimilmente un ruolo cruciale. Quando è coinvolta nella seconda modalità operativa l'architettura neuro-funzionale del sistema premotorio può contribuire ad organizzare la struttura gerarchica del linguaggio e del pensiero.

I dati riassunti nel presente articolo sul ruolo della simulazione incarnata nella comprensione del linguaggio e la teoria da essi ispirata (Gallese 2008, 2014; Glenberg, Gallese 2012; Gallese, Cuccio 2015; Cuccio, Gallese 2018) confermano ampiamente una tesi già discussa nella storia della filosofia, ad esempio, da Epicuro, Campanella, Vico o Condillac. La tesi in questione afferma che la dimensione corporea sensorimotoria svolge un ruolo costitutivo nella produzione e nella comprensione del linguaggio.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Per un sillabo linguistico inclusivo
Come superare il Deficit comunicativo extra- e paralinguistico

Matteo Santipolo
Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract This contribution deals with the necessity to include in the teaching syllabus aspects which are still generally little present or not present at all. The reference is to sociolinguistic and pragmatic norms (which in a broader interpretation may fall under the categories of extra- and paralinguistic competence) and behaviours, which most language teachers are hardly aware of or for which they have no proper teaching preparation. After an introduction that illustrates the negative communicative consequences of such a lack, and after analysing the main factors that lie at the onset of the so-called Extra- and Paralinguistic Communicative Deficit, that relates to the Sociocultural Distance between the learner's L1 and the target language, a theoretical and methodological model is suggested on how to include such historically missing aspects.

Keywords Educational Linguistics. Sociolinguistics. Pragmatics. Inclusive language teaching.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il problema del Deficit comunicativo extra- e paralinguistico. – 3 Il sillabo inclusivo come risposta al problema del DCEP. – 4 La costruzione del sillabo inclusivo: teoria e pratica. – 5 Materiale autentico e inclusione. – 6 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/006

1 Introduzione

Il concetto di 'inclusione' negli ultimi decenni 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 che vanno dai BES ai DSA (cf. Daloiso 2014, 2016), fino ai casi di plusdotazione (cf. Clark 2002; Novello 2018) e, per certi versi, anche alla Teoria delle intelligenze multiple di 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 (cf., tra i molti possibili, Pallotti 2000; Giacalone Ramat 2003); quanto verso la riflessione, teorica e metodologica, glottodidattica (cf., 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* (cf. 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 (ma per una riflessione scientifica sul tema cf. 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 ed 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 cf. 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 esclusi-

Il presente contributo è una rielaborazione, ampliata con integrazioni e focus differente, di un articolo pubblicato in *EL.LE*, 9(2), 2020, 281-94. http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/008.

vamente 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 cf., 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. La ragione di questo vero e proprio deficit, a nostro avviso, ha radici profonde ed eterogenee, ma riconducibili ad alcuni punti fermi:

- una 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 studi, ma difficilmente ne è stata trattata la loro inclusione glottodidattica;
- 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 aspetti fortemente 'eterei', e soggetti, per loro natura, ad un elevato tasso di variabilità, non solo diacronica;
- scarsa e spesso inadeguata trattazione dei temi 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 (cf. Santipolo 2017).

2 Il problema del Deficit comunicativo extra- e paralinguistico

(1)

From: Zoi…
Sent: 13 Οκτωβρίου 20… 11:54 πμ
To: Matteo Santipolo;
Subject: Erasmus- learning agreement

Gentile professor Matteo Santipolo, mi chiamo Z… e sono studentessa greca che ci sono venuta al Padova con il progetto di erasmus. Le invio questa email di conferma perché dopodomani (il Mercoledì 15 ottobre) ci verrò al Suo ufficio (via …) per parlare del mio learning agreement.
Cordiali saluti,
Z.

(2)

Da: C…
Inviato: giovedì 4 settembre 20… 12.25
A: Matteo Santipolo;
Oggetto**:** No llega el certificado de nota

Buenas Mateo, te escribo desde España porque es septiembre y sigue sin llegarme el certificado de notas desde Padova, Italia. Desde relaciones internacionales de aquì, de España, me han dicho que me ponga en contacto contigo, para ver si me puedes dar un contacto de la Secretaria de estudiantes para ellos mandar una reclamacion.
Espero tu respuesta lo antes posible.
Un saludo. Gracias

(3)

Da: M.…
Inviato: martedì 7 ottobre 20… 13.17
A: Matteo Santipolo;
Oggetto: Erasmus

Ciao Matteo,
Sono M. una studentessa di Erasmus della Univesitat de Lleida. Queste è il mio Learning Agreement, io bisognio di un apuntamento con te per guardare i cambiamenti.
Grazie mille,
Saluti, espero la tua risposta.
M.

Questi esempi si riferiscono a tre e-mail ricevute rispettivamente da una studentessa greca, Z., che aveva studiato italiano nel proprio paese (livello più o meno A2) ed era a Padova da poche settimane (1), uno studente spagnolo, C., senza alcuna preconoscenza di italiano e prima del suo arrivo in Italia (2) e una studentessa spagnola, M., che aveva già frequentato un corso di italiano nella propria università (livello più o meno A2) ed era a Padova da poco più di un mese (3). Va innanzitutto sottolineata la diversa distanza dall'italiano di greco e spagnolo che, evidentemente, mette, almeno sul piano teorico, i ragazzi ispanofoni in posizione avvantaggiata rispetto a quella greca. Ciononostante, quest'ultima, a parità di competenza con la ragazza spagnola dell'esempio (3), e a dispetto di errori, peraltro presenti in entrambi i testi in italiano, sul piano prettamente linguistico, manifesta una indiscutibile migliore appropriatezza e adeguatezza per quanto concerne la dimensione sociolinguistica. Tale maggiore prossimità al comportamento

atteso dipende, almeno in parte, dalla maggiore vicinanza delle norme sociolinguistiche tra greco e italiano che tra greco e spagnolo: si tratta, verosimilmente, nel primo caso di un transfer positivo, mentre nel secondo di un transfer negativo accentuato dalla falsa percezione che la vicinanza strutturale vada di pari passo con quella sociolinguistica. Ciò è confermato dall'analisi del testo in spagnolo che, se tradotto in italiano mantenendone il tono, rischia di risultare, oltre che eccessivamente informale per un rapporto gerarchicamente sproporzionato studente/docente, probabilmente addirittura vagamente aggressivo:

(4)

Ciao Mateo, ti scrivo dalla Spagna perché è settembre e non mi è ancora arrivato il certificato coi voti da Padova, Italia. Dalle relazioni internazionali [l'Ufficio Relazioni Internazionali che si occupa di questi aspetti. N.d.A.] di qui, si Spagna, mi hanno detto di mettermi in contatto con te, per vedere se mi puoi dare un contatto della Segreteria studenti perché loro [le Relazioni Internazionali. N.dA.], mandino un reclamo.
Aspetto la tua risposta il prima possibile.
Un saluto, Grazie.

Qui di seguito proviamo a riscrivere il testo della e-mail in modo sociolinguisticamente appropriato secondo le norme dell'italiano e tenendo conto del livello di competenza prettamente linguistico dell'autore (indichiamo tra parentesi quadre anche eventuali altre opzioni e qualche commento esplicativo):

(5)

Buongiorno [Gentile] professore,
sono C.M. Sono stato in Erasmus a Padova lo scorso anno [per quanto questa frase non sia presente nel testo originale, dal punto di vista pragmatico un minimo di autopresentazione sarebbe stata necessaria e auspicabile e certamente possibile sul piano strettamente linguistico considerato il livello dello studente]. Le scrivo perché siamo a settembre e ancora [la collocazione dell'avverbio qui rispecchia volutamente la posizione che occuperebbe in spagnolo '*y todavia no he recibido…*'. In italiano, in posizione non marcata, avrebbe dovuto ovviamente essere tra l'ausiliare e il participio] non ho ricevuto il certificato con i voti degli esami che ho fatto a Padova. L'Ufficio Relazioni della mia università mi ha detto [suggerito/consigliato] di contattare lei per chiederle se mi può dare un contatto della Segreteria studenti a cui loro possono [per quanto qui il congiuntivo sarebbe sicuramente più adeguato, riteniamo che per un livello A2 l'uso dell'indicativo sia più probabile

e verosimile] mandare un reclamo.
In attesa di una sua gentile risposta, la saluto e la ringrazio.
C.M.

Se il transfer negativo è fisiologico per chi abbia appreso la lingua in contesto spontaneo, non altrettanto dovrebbe essere per chi abbia seguito un percorso didattico, sebbene solo a livelli elementari. Poiché invece il transfer si manifesta comunque, ne consegue che il (per)corso non ha dato le risposte attese ad uno specifico bisogno comunicativo sul piano sociolinguistico. Il risultato di questa lacuna 'formativa' è ciò che possiamo definire 'Deficit comunicativo extra- e paralinguistico' (DCEP), includendo anche tutti gli altri aspetti non strettamente linguistici.

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[1] (Santipolo 2002, 80-2). Analogamente a quanto accade per l'interlingua intesa nel senso più tradizionale (Selinker 1972), anche per il DCEP si possono verificare i seguenti fenomeni, che, in parte, abbiamo già osservato nella breve analisi proposta sopra:

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

che saranno tuttavia di natura socioculturale.

Va ad ogni modo sottolineato che la minore DSC non è sempre garanzia di minore DCEP come appare chiaramente dall'esempio italiano/spagnolo/greco visto sopra. 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.

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

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

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

- Guardare senza vedere…
- Ascoltare senza sentire…

1 Altrove (Santipolo 2002, 82-4), abbiamo parlato di *Distanza sociolinguistica* definendola come «l'insieme delle differenze che esistono tra le norme sociolinguistiche» 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.

– Parlare senza (o con scarse o comunque inadeguate) competenze sociolinguistiche, pragmatiche, culturali…

Ciò che emerge da questa rappresentazione del problema, oltre alla inadeguatezza del sillabo per è, 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, come già sostenuto sopra e appare ora forse in modo più chiaro, ma anche alla didattica della L1.

3 Il sillabo inclusivo come risposta al problema del DCEP

Preso atto del problema, è necessario cercare strategie e percorsi per porvi rimedio. A mo' di premessa, va sottolineato che la scelta di includere altri aspetti nel sillabo 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 se emergano esigenze diverse da parte degli studenti. Le modifiche possono riguardare anche a 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 possibile), 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 a 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 redige il sillabo, a prescindere dal livello di apprendimento;
- adattabile: una massima glottodidattica dice «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. (S. Halim, T. Halim 2016)

  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.

4 La costruzione del sillabo inclusivo: teoria e pratica

Così definite le principali caratteristiche che dovrebbe avere il sillabo per diventare uno strumento indispensabile per il 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 di 'utilità' e 'usabilità' sociolinguistici 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 cui illustrando. Restano ad ogni modo invariate le qualità associate ai concetti di utile ed usabile non solo sul piano grammaticale o comunque strettamente linguistico:

- apprendibilità: si apprende più facilmente ciò che si percepisce come più utile ed usabile;
- efficienza: ciò che è più utile ed 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 a tal fine stati 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 il 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 ed 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 ne 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 un approccio all'insegnamento delle lingue inequivocabilmente inclusivo e che, per la sua filosofia su cui poggia, potremmo definire 'sartoriale' (o *Bespoke Languge Teaching Approach*; cf. 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 curricolo), 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 Materiale autentico e inclusione

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

- offrono un'immagine reale ed 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 ed 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 curricolo), essi andranno adeguatamente didattizzati. Una check-list per farlo dovrebbe senz'altro includere i seguenti punti:

1. Scelta del materiale (natura del corso e finalità; strutture linguistiche, extra- e paralingusitiche 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.

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 della L1 degli apprendenti e della L2/LS. Essa 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 intento primario quello della consapevolizzazione 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

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 seguente figura.

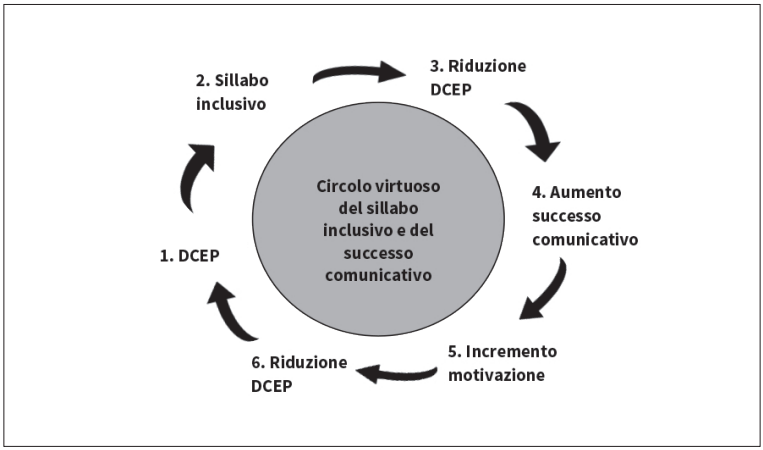


Figura 1 Rappresentazione del processo di riduzione del Deficit comunicativo extra- e paralinguistico

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.

Sezione 2 La formazione degli insegnanti

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Formare gli insegnanti all'inclusione

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 funded 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 longitudinal study carried out encouraged considerations concerning both the specific case study and a wider vision of the general field of inclusive language teaching, which was the central topic of the conference held at the University of Parma in September 2019. 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.

Keywords Educational Linguistics. Inclusive language education. CLIL. Teacher training.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 CLIL e inclusività. – 1.2 Educazione linguistica e inclusività. – 1.3 Imparare una lingua per studiare. – 2 I metodi della ricerca. – 2.1 Gli informanti. – 2.2 La rilevazione dei dati e un cenno ai risultati. – 3 Discussione. – 4 A mo' di conclusione.

1 Introduzione

Presentiamo in questa sede una parte introduttiva del lavoro che è stato maggiormente approfondito in un altro nostro contributo (Mezzadri, Tonelli 2020). Il percorso nasce dalla volontà e dalla possibilità di indagare il tema della inclusività nell'educazione linguistica attraverso una delle possibili prospetti-

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/007

ve, quella del docente CLIL in formazione e delle competenze richieste a questa particolare figura professionale.

A questo fine ci siamo posti due domande di ricerca principali: la prima riguarda l'emersione del tema dell'inclusività nella Linguistica Educativa e spinge a chiedersi se sia possibile migliorare la consapevolezza circa alcuni tratti identitari dei linguisti educativi; attraverso la seconda domanda ci siamo interrogati sulla possibilità di individuare nei bisogni imposti dall'insegnamento in CLIL alcuni presupposti per una didattica inclusiva della lingua e delle discipline.

1.1 CLIL e inclusività

Il CLIL (Content and Language Integrated Learning) è una metodologia didattica che, su scala internazionale, ha avuto a partire dall'inizio del terzo millennio una diffusione che definire capillare può risultare riduttivo, sia nella pratica che sulla carta, come è successo nel caso dell'Italia, paese in cui il legislatore ha reso obbligatoria l'introduzione del CLIL in certi ordini di scuola, prima di aver provveduto alla formazione del personale docente necessario per raggiungere lo scopo. Il CLIL non è soltanto una pratica didattica, ma rappresenta una vera e propria fucina entro cui è stato possibile sviluppare importanti percorsi di riflessione e di ricerca scientifica. Questa enorme ricchezza rende del tutto velleitario ipotizzare la possibilità di ridurre alle poche pagine a disposizione in questa sede una disamina di quanto è stato investigato in questo campo in generale, ma nemmeno in alcuni ambiti specifici. Ci sembra più utile, nonché doveroso, rimandare ad alcuni lavori di recente pubblicazione che assolvono a questo compito in maniera convincente. È il caso della sezione monografica del numero 2-3 2018 di *R.I.L.A.* in cui i 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. In questo articolo, desideriamo portare all'attenzione, vista la ghiotta occasione offerta dal convegno parmense, un aspetto particolare, quello della formazione dei docenti chiamati a operare attraverso il CLIL, mettendo in relazione la consapevolezza glottodidattica e la capacità di autovalutazione dei docenti in formazione con il tema dell'educazione linguistica inclusiva.

Alla base della nostra riflessione vi è la visione del profilo dell'insegnante che opera in CLIL che viene 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.

Il percorso è iniziato alcuni anni fa in seno a un gruppo di ricerca interateneo promosso dall'Università di Parma che ha visto attiva in particolare, assieme all'Ateneo parmense le Università di Suor Orsola Benincasa e Urbino.

Questo articolo non presenta i dati raccolti e 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 a 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. In quest'ultima area geografica 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 teorico e pratico insieme, 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 brevemente alcuni risultati derivanti da un'analisi statistica dei dati rilevati con il questionario, rimandando a Mezzadri e Tonelli 2020 per un approfondimento.

Riteniamo più opportuno in questa sede soffermarci su una dimensione più ampia, entro cui va inquadrata la ricerca.

La prima domanda di ricerca che il titolo del convegno *Verso un'educazione linguistica inclusiva* ci ha indotto è la seguente: è possibile individuare nei bisogni imposti dall'insegnamento in CLIL alcuni presupposti per una didattica inclusiva 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 Educazione linguistica e inclusività

È nostra convinzione che l'inclusività sia un tratto latente che caratterizza molte delle piste di ricerca in essere nell'ambito della linguistica educativa. Un'occasione come quella offerta dal convegno di Parma ha permesso di fare emergere questo tratto attraverso diversi dei contributi presentati e raccolti in questo volume, così come nel numero monografico di *EL.LE* 9(2) del 2020.[1]

Senza spingersi in riflessioni di tipo epistemologico cercando di definire il concetto stesso di educazione linguistica inclusiva (per un approfondimento si veda Daloiso 2019), se collochiamo 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 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 (cf. Corson 1997; Spolsky, Hult 1999). Tuttavia, inquadrare il campo non è risultato facile. Spolsky stesso ricorda (Spolsky, Hult 2008, 1) 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. Includendo le parti della linguistica direttamente rilevanti per l'educazione, e viceversa. Ma, dato il pervasivo

1 http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02.

coinvolgimento del linguaggio nella maggior parte degli ambiti educativi, lo spettro d'azione risultava troppo vasto. Lo studioso 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 (2008, 127) presenta un'intera sezione della parte dedicata ai temi centrali della Educational Linguistics, intitolata *Linguistically and Culturally Responsive Education*. 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 alla parte legata alle ricadute in ambito educativo. Sul tema hanno riflettuto studiosi quali 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» (2005).

1.3 Imparare una lingua per studiare

Una delle nostre linee di ricerca che ha prodotto maggiori risultati in termini quantitativi (cf. per tracciarne l'evoluzione i volumi Mezzadri 2008, 2011, 2016, 2017) riguarda lo sviluppo delle competenze nella lingua per fini di studio. I legami tra la lingua per fini di studio e la metodologia CLIL risultano 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 abbozzare un profilo del docente CLIL che si distacca dal comune sentire che vuole nelle prime due aree il nucleo del profilo; un tale convincimento molto diffuso, anche nella scuola, si basa sul fatto 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, invece, propone dinamiche didattiche in grado di favorire lo 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 alta domanda cognitiva come quelli che si realizzano in CLIL. Questi tre piani sono in continuo rapporto tra loro e prevedono da parte del docente la capacità di modulare i carichi, in maniera costante durante i percorsi didattici, 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, in alcuni concetti chiave del CLIL: analisi dei bisogni, diversificazione e stratificazione.

Le nostre ricerche nel campo dell'italiano per fini di studio ci hanno portano 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 Zydatiß (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 sviluppa-

re 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 altri 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'EGAP e dell'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 avvocate 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 deve imparare a prendere appunti ascoltando o leggendo, o a manipolare e a elaborare un testo. Ancora: si può e si deve cercare di ampliare la gamma di tecniche e di strategie per miglio-

rare la comprensione e la rielaborazione del testo in LS: ad esempio, non solo la traduzione, così tanto amata dai docenti 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;
- 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 sei 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.

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 I metodi della ricerca

2.1 Gli informanti

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'USR 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. Il campione valido è 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 sono state precedute da una comunicazione in merito. Prima della somministrazione sono stati spiegati in mdo generico i fini di ricerca legati alla percezione dei bisogni di formazione dei docenti e all'autovalutazione dei livelli di competenza metodologica nell'insegnamento in CLIL.

2.2 La rilevazione dei dati e un cenno ai risultati

Lo strumento utilizzato è un questionario elaborato traendo 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), e 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
- relazionarsi con gli studenti

- integrare contenuti e lingua
- attuare i percorsi didattici
- perseguire gli obiettivi didattici
- conoscere la didattica delle lingue straniere

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.

Ai fini del convegno parmense, 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.

Rimandiamo a Mezzadri e Tonelli 2020 per la presentazione completa dei quesiti e l'analisi quantitativa completa effettuata tramite il programma SPS Statistics 22. In questa sede ci limitiamo a riportare alcuni quesiti a mo' d'esempio.

Progettare un corso/modulo in CLIL
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
Relazionarsi con gli studenti
Sa comprendere e analizzare i bisogni individuali degli studenti
Attuare i percorsi didattici
Sa creare attività stratificate e inclusive, rivolte ai diversi tipi di apprendimenti
Perseguire gli obiettivi didattici
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
Nel lavoro a cui rimandiamo è presentata la tabella completa e l'analisi statistica relativa tanto alla voce del questionario riguardante l'autovalutazione del livello di competenza metodologica, quanto alla voce relativa ai bisogni formativi futuri.

3 Discussione

Uno sguardo rapido alle medie raccolte permette di notare che già nella prima somministrazione effettuata all'inizio del corso gli informanti avevano una percezione positiva della propria competenza metodologica. Consapevolezza migliorata alla fine del percorso formativo.

Questa tendenza all'aumento è chiaramente avvalorata dal risultato ottenuto a seguito di misurazione della deviazione standard e test dei ranghi con segni di Wilcoxon. La consapevolezza degli informanti risulta, attraverso la riflessione sulla deviazione standard, 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.

Un approfondimento ulteriore dei risultati ottenuti è contenuto in Mezzadri e Tonelli 2020.

4 A mo' di conclusione

A conclusione di questa prima tappa della nostra analisi, vorremmo proporre una riflessione, supportata dai dati quantitativi sopra illustrati, ma che lascia spazio per interpretazioni ed espansioni del ragionamento come riteniamo essenziali per raccordare quanto illustrato in questo articolo.

Alla prima 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, la seconda 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 alla domanda 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. Per un ampliamento della riflessione si rimanda al documento europeo dedicato alla formazione docente per l'inclusione: *Profilo dei docenti in-*

clusivi (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2012).

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 permettere 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.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Educazione linguistica inclusiva e *Language Teacher Cognition*
Proposta di uno strumento di indagine e alcuni dati da un'indagine in Lombardia

Paola Solerti
Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia

Abstract Italy has always been a multilingual country. Over the past fifty years, globalisation has brought a new multilingualism to schools. During approximately the same time span, many scholars and linguists have outlined a vision of language education as a global process, which has gradually found its way into Italian Ministry of Education documents. The implementation of language education, however, is ultimately entrusted to teachers and is therefore conditioned by their 'language teacher cognition'. This contribution, based on data derived from a larger survey conducted in Lombardy, focuses on teachers' attitudes to and opinions about pluringual and pluri/intercultural activities.

Keywords Language Education. Teacher cognition. Language Teacher Cognition. Primary school. Plurilingualism. Plurilingual education. Plurilingual activities. Pluri/intercultural activities.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Educazione linguistica e *Language Teacher Cognition*. – 3 L'indagine. – 3.1 Scopi, strumenti e metodologia. – 4 Analisi e discussione di alcuni dati. – 4.1 Composizione e principali caratteristiche del campione. – 4.2 Analisi e discussione dei dati riguardanti gli item relativi alle attività plurilingui e pluri/interculturali. – 5 Conclusioni.

1 Introduzione

L'Italia è caratterizzata, da sempre, da una situazione di variegato plurilinguismo, che include, oltre all'italiano e alle sue varietà, un altissimo numero di dialetti e diverse lingue minoritarie storiche. Per contro, la scuola italiana

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/008

è stata a lungo e con poche eccezioni un'istituzione sostanzialmente monolingue, in cui per decenni l'obiettivo di diffondere e insegnare l'italiano è stato, di norma, perseguito ignorando o reprimendo l'uso degli altri idiomi presenti nel territorio italiano. L'insegnamento condotto secondo queste modalità si è rivelato inadeguato (cf., per esempio, GISCEL 1975) e ha troppo spesso ottenuto il risultato di far percepire agli alunni come sbagliata e come possibile fonte di errore nell'uso dell'italiano la lingua delle proprie origini, senza tuttavia garantire loro un livello di competenza adeguato nella lingua di scolarizzazione.

Negli ultimi cinquant'anni, la scuola italiana ha dovuto affrontare le sfide linguistiche poste dall'internazionalizzazione e dalla globalizzazione e confrontarsi, da un lato, con la crescente domanda di apprendimento delle lingue straniere, dall'altro, con le migrazioni continentali e intercontinentali, che, per usare un'espressione ormai divenuta di uso comune, hanno portato «il mondo in classe» (Favaro 2000) e introdotto nella società italiana un neoplurilinguismo (Bagna, Barni, Vedovelli 2007) inedito per numero di varietà e tipo di lingue coinvolte.

In questo contesto, promuovere un'educazione linguistica inclusiva significa anche accogliere e valorizzare le lingue degli alunni, stimolare l'apertura, la curiosità e l'attenzione nei confronti delle lingue diverse dalla propria e rendere gradualmente consapevoli dell'esistenza di culture diverse. L'introduzione di attività plurilingui e pluri/interculturali in ambito scolastico può avere un ruolo chiave per il raggiungimento di questi obiettivi.

È tuttavia necessario essere consapevoli che l'attuazione dell'EL è, in ultima istanza, affidata agli insegnanti e l'agire quotidiano di ogni insegnante è condizionato da diversi fattori, esterni, ma anche interni, tra questi ultimi, particolare importanza rivestono idee, opinioni, atteggiamenti, rappresentazioni, convinzioni, teorie implicite e, in generale, tutto quanto rientra nella definizione di *teacher cognition*, di conseguenza, anche le modalità con cui l'EL viene attuata subiscono il condizionamento dei saperi, delle credenze, delle teorie implicite, delle opinioni e degli atteggiamenti dei docenti.

Il presente contributo, dopo un breve paragrafo in cui si esplicitano i presupposti teorici e una breve presentazione della metodologia di raccolta dei dati e dello strumento di indagine, si concentra sull'analisi e la discussione dei dati relativi agli atteggiamenti e alle opinioni di un campione di insegnanti nei confronti delle attività plurilingui e pluri/interculturali.

2 Educazione linguistica e *Language Teacher Cognition*

Come abbiamo accennato, la scuola italiana, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, ha dovuto confrontarsi dapprima con l'inadeguatezza delle modalità tradizionali di insegnamento dell'italiano, che non tenevano conto della situazione linguistica di partenza degli alunni e del variegato plurilinguismo delle classi e della società italiana, successivamente, con l'internazionalizzazione e la globalizzazione, che hanno condotto da un lato a un aumento esponenziale della richiesta di apprendimento delle lingue straniere, dall'altro a un aumento dei flussi migratori continentali e intercontinentali in ingresso, che hanno portato nella società e nella scuola un neoplurilinguismo, estremamente variegato in cui agli idiomi già presenti in Italia, si sono affiancate le lingue di recente immigrazione.

Approssimativamente nello stesso arco temporale, ovvero a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, in Italia si è venuto definendo, grazie alle riflessioni e alle ricerche di diversi studiosi, tra i quali ricordiamo De Mauro, Titone e Freddi, il concetto di educazione linguistica. L'espressione 'educazione linguistica' non è nuova nella ricerca pedagogica italiana, tuttavia a partire dagli anni Sessanta e ancor più dagli anni Settanta del Novecento assume una nuova centralità nella ricerca pedagogica e linguistica e si arricchisce di nuove dimensioni.

A partire dalla seconda metà degli anni Sessanta, l'inadeguatezza, rispetto ai reali bisogni degli alunni, dell'insegnamento della lingua italiana condotto secondo le modalità tradizionali suscita in Italia un ampio dibattito culturale e scientifico. Nel 1973, nell'ambito della Società di Linguistica Italiana (SLI) si costituisce il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), che vede tra i suoi membri più attivi Tullio De Mauro. Nel 1975 il GISCEL elabora le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, un documento fondamentale che, accostando a 'educazione linguistica' l'aggettivo 'democratica', si propone di richiamare la scuola alla propria funzione di contribuire a rimuovere gli ostacoli all'uguaglianza sostanziale dei cittadini. Nel testo delle *Dieci tesi* vengono messe in luce le debolezze della pedagogia linguistica tradizionale e presentati i presupposti teorici e i principi dell'educazione linguistica democratica, delineati in particolare nella tesi VIII. Benché la validità dei principi delle *Tesi* si estenda ben al di là dell'insegnamento dell'italiano, il documento del GISCEL usa l'espressione 'educazione linguistica' riferendola principalmente all'insegnamento della lingua italiana e alle modalità con cui tale insegnamento deve essere condotto per essere efficace, tenendo conto del «retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo» (GISCEL 1975).

Negli stessi anni, nell'ambito della glottodidattica italiana, Titone e Freddi arricchiscono l'espressione 'educazione linguistica' di una

ulteriore complessità, identificandola con «quella parte dell'educazione generale che riguarda l'apprendimento/insegnamento della lingua materna e/o nazionale, delle lingue seconde, straniere, classiche e, in una versione allargata, anche i linguaggi non verbali» (Balboni 2009, 88).[1]

Nei decenni successivi il concetto di EL non ha perso del tutto la duplice valenza di insegnamento della lingua italiana e di processo che riguarda l'apprendimento/insegnamento di tutte le lingue che fanno parte del curricolo scolastico,[2] tuttavia quest'ultima accezione si è venuta via via affermando, non tanto in contrasto con la prima quanto come progressiva sintesi delle due visioni di EL.

Questa accezione del concetto di EL, man mano che avanzano la diffusione dell'insegnamento delle lingue straniere e la presenza di alunni non italofoni nelle classi, si fa strada anche in ambito scolastico e, a partire dai Nuovi Programmi per la scuola media unica del 1979 e dai Nuovi programmi per la scuola elementare del 1985, entra anche nei documenti ministeriali.

A partire dagli anni Settanta-Ottanta del XX secolo, inoltre, il concetto di EL si arricchisce ulteriormente sia per l'influsso esercitato dalla linguistica anglosassone e in particolare dalle teorie di Hymes e Halliday sia per l'accento posto dai documenti di politica linguistica europea sulla competenza plurilingue e pluriculturale.[3]

L'EL è, dunque, anche nella prospettiva assunta dal presente contributo, da intendersi come un processo globale che non riguarda solo l'insegnamento/apprendimento della lingua di scolarizzazione, ma che si dipana «come un *continuum* attraverso l'insegnamento/apprendimento della lingua materna, seconda, delle lingue straniere, classiche, etniche» (Bosisio, Chini 2014, 25).

Così inteso, il costrutto dell'EL implica: una visione globale del repertorio linguistico individuale; lo spostamento del *focus* dell'ap-

1 Freddi (1970, 1994) ritiene che l'educazione linguistica abbia un ruolo chiave nel perseguimento delle tre mete dell'educazione generale, che egli individua nella culturizzazione, nella socializzazione e nell'autorealizzazione del soggetto.

2 In anni recenti, Balboni ha definito l'educazione linguistica come «il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue 'quasi materne' presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento» (Balboni 2011), ritenendo «accessorie […] le qualificazioni ulteriori […] quali 'lingua materna', 'seconda', 'straniera', 'etnica', 'd'origine', 'classica', 'franca', 'internazionale', 'naturale/artificiale'» (Balboni 2012, 13).

3 Le Indicazioni Nazionali (2012) e il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari (2018) dedicano ampia attenzione all'educazione linguistica in un'ottica plurilingue.

prendimento/insegnamento linguistico dalle singole lingue allo sviluppo integrato dei processi che favoriscono lo sviluppo linguistico, comunicativo, relazionale e cognitivo dell'individuo; una concezione dell'apprendimento linguistico secondo la quale lo sviluppo integrato delle lingue e dei linguaggi è trasversale a tutte le discipline. Conseguenza della natura trasversale dell'EL è, dunque, che tutti gli insegnanti, indipendentemente dalla materia o disciplina insegnata, sono 'educatori linguistici' o, in altre parole, insegnanti di lingua.[4]

Ai maestri di scuola primaria è affidato un ruolo assai importante nell'educazione linguistica e la scuola primaria, in virtù del suo ruolo nell'alfabetizzazione e della sua vocazione a fungere da cerniera tra l'insegnamento predisciplinare e quello disciplinare e interdisciplinare, è il livello scolastico in cui si percepisce più facilmente come ogni docente sia, in effetti, un insegnante di lingua.

Il processo di insegnamento-apprendimento, però, è dinamico ed estremamente complesso, si realizza in un contesto sociale e prende forma in un intrecciarsi di dinamiche cognitive, sociali e emotivo-affettive tra tutte le persone che vi prendono parte, studenti e insegnanti. Le modalità con cui l'educazione linguistica viene attuata sono, in ultima istanza, affidate agli insegnanti e subiscono, dunque, il condizionamento delle loro credenze, teorie implicite, opinioni e atteggiamenti.

Gli studi sulla *Language Teacher Cognition*, ci dicono, infatti, che saperi, credenze, teorie implicite, opinioni e atteggiamenti di coloro che si occupano dell'insegnamento/apprendimento delle lingue nutrono nei confronti, per esempio, dell'apprendimento o dell'insegnamento delle lingue, del bilinguismo e o del plurilinguismo influenzano notevolmente la loro azione didattica (Woods 1996; Borg 2006).

Per poter comprendere come viene attuata l'EL e per poter supportare con una adeguata formazione i docenti, è fondamentale, quindi, esplorare la *teacher cognition*, ovvero ciò che gli insegnanti «sanno, credono e pensano» (Borg 2003)[5] o, secondo le definizioni successive e sempre più inclusive proposte da Borg (2003, 2006) per la TC, la complessità della vita mentale[6] degli insegnanti, incluse le emozioni.[7]

4 La trasversalità dell'educazione linguistica e il ruolo di insegnanti di lingua di tutti i docenti vengono messi in luce da Giuseppe Lombardo Radice, che in *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* scrive: «ogni docente, in quanto educatore, nel suo speciale ramo aiuta alla sincerità nell'espressione, cioè è insegnante di lingua» (Lombardo Radice [1913] 1968, 169).

5 «I use the term *teacher cognition* here to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think» (Borg 2003, 81).

6 «Throughout this book, therefore, I use the term teacher cognition as an inclusive term to embrace the complexity of teachers' mental lives» (Borg 2006, 54).

7 Recentemente, Borg ha proposto una definizione del campo di ricerca riguardante la *teacher cognition* che, seppur indirettamente, esplicita ancor di più il carattere mul-

3 L'indagine

3.1 Scopi, strumenti e metodologia

I presupposti teorici su cui ci si è brevemente soffermati nei paragrafi precedenti hanno condotto alla formulazione di alcune domande di ricerca generali: che cosa pensano[8] gli insegnanti di scuola primaria dell'educazione linguistica? Che idea ne hanno? E cosa pensano dell'educazione plurilingue? Si sentono degli educatori linguistici?

Per trovare una prima risposta a queste domande sono stati elaborati due strumenti di indagine: un questionario e la traccia di un'intervista semistrutturata, mirata all'approfondimento di alcune dimensioni della TC non agevolmente indagabili per mezzo di un questionario.

In questo contributo verranno riportati e discussi una parte dei dati emersi da una prima somministrazione del questionario, di cui, nel presente paragrafo si descrive brevemente la struttura.

Si tratta di uno strumento articolato in 130 quesiti suddivisi in quattro sezioni. Le prime tre sezioni, sono costituite da 111 domande rivolte a tutti gli insegnanti, mentre la quarta, costituita da 19 quesiti, è rivolta esclusivamente a coloro che insegnano o hanno insegnato inglese nella scuola primaria.

La prima sezione raccoglie i dati di tipo anagrafico e quelli relativi all'istruzione e alla formazione, all'esperienza professionale e al contesto lavorativo in cui gli insegnanti operano. Considerato che lo strumento non è progettato per essere somministrato a insegnanti provenienti da un unico contesto noto a priori, la sezione dedicata ai dati anagrafici è stata strutturata in modo da consentire di raccogliere, oltre ai dati indispensabili, come genere, età e titolo di studio, anche altre informazioni utili a descrivere l'esperienza pregressa dei docenti sia in termini di anni di servizio che di materie insegnate e ruoli specialistici ricoperti nel corso della carriera (per esempio, l'insegnamento su posto di sostegno). Sono stati inseriti, inoltre, alcuni quesiti relativi al contesto di insegnamento.

La seconda sezione del questionario si compone di cinque batterie di item, rispetto ai quali gli intervistati devono esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo, indicandolo su una scala di tipo Likert a cinque passi valutativi. Per formulare gli item, si è proceduto

tidimensionale della *teacher cognition*: «Inquiry which seeks, with reference to their personal, professional, social, cultural and historical context, to understand teachers' minds and emotions and the role these play in the process of becoming, being and developing as a teacher» (Borg 2019, 1167).

8 Nella formulazione delle domande generali di ricerca, il termine generico 'pensano' è da intendersi riferito alla complessità del costrutto di TC come viene definita da Borg (2003, 2006, 2012, 2019).

alla scomposizione dei costrutti di educazione linguistica e di educazione plurilingue per individuarne alcuni aspetti essenziali. Le batterie di item che costituiscono questa sezione sono dedicate, rispettivamente, agli atteggiamenti nei confronti dell'educazione linguistica, del ruolo di educatore linguistico dell'insegnante, del plurilinguismo, dell'inserimento delle attività plurilingui e delle attività pluri/interculturali in ambito scolastico. Per la costruzione delle batterie, sono stati tratti vari spunti dall'esame di alcuni strumenti e documenti esistenti, in particolare dal BALLI (Horwitz 1981), dal LEA (ECML 2004) e dal CARAP (Candelier 2007). Dal BALLI e dal LEA sono stati ripresi, modificandoli parzialmente, alcuni quesiti. Gli item dedicati alle attività plurilingui e pluri/interculturali, in particolare sono parzialmente riconducibili al LEA, anche se hanno subito alcune modifiche, tra cui la separazione delle scale dedicate alle due tipologie di attività, attuata per permettere agli insegnanti di esprimersi separatamente, e, quindi, eventualmente, anche in maniera diversa, rispetto ai due ordini di attività. Per limitare l'insorgere di fenomeni di *response set* – o, quanto meno, per poterne verificare l'eventuale insorgenza – ogni batteria presenta un certo numero di item a polarità invertita. Al termine di ogni scala è stato previsto uno spazio dedicato alle osservazioni e ai commenti liberi.

La terza sezione è di fatto suddivisa in due sottosezioni. La prima è costituita principalmente da una serie di domande aperte sulle attività plurilingui e pluri/interculturali e su alcuni concetti chiave dell'educazione linguistica. La seconda sottosezione, comprende una serie di quesiti dedicati al mono-, bi- o plurilinguismo degli insegnanti e alle lingue da essi parlate fuori dal contesto scolastico, formulati per indagare le relazioni tra le risposte fornite e la biografia linguistica degli intervistati.

L'ultima breve sezione è dedicata, come abbiamo detto, agli insegnanti di inglese.

Per mitigare l'impostazione quantitativa dello strumento, accanto all'inserimento di alcune domande aperte, si è ritenuto opportuno inserire in ogni sezione e con una certa frequenza, l'opportunità di esprimere opinioni e inserire commenti.

Il questionario è stato somministrato on line, nel mese di giugno 2018, a un campione di insegnanti di scuola primaria della regione Lombardia.

La diffusione del link di accesso al questionario è avvenuta via posta elettronica. Considerata la difficoltà di reperire l'indirizzo di posta elettronica istituzionale personale di un congruo numero di docenti, il questionario è stato diffuso tramite l'invio di un messaggio di posta elettronica all'indirizzo istituzionale di tutti gli istituti comprensivi statali delle province della Lombardia e agli indirizzi di posta elettronica delle scuole primarie paritarie di cui è stato possibile reperire i recapiti. Nel messaggio, dopo una breve presentazione delle ragio-

ni e degli scopi dell'indagine, si chiedeva ai dirigenti scolastici e alle segreterie delle istituzioni contattate di trasmettere il link al questionario a tutti gli insegnanti di scuola primaria in servizio loro istituto.

Va rilevato che questa modalità di somministrazione, pur essendo quella più concretamente realizzabile, non è priva di influenza sulla composizione del campione di insegnanti che hanno preso parte all'indagine. Infatti, non solo la partecipazione all'indagine avveniva su base volontaria, ma per rispondere al questionario, non bastava essere disponibili a farlo – e, dunque, presumibilmente, interessati all'argomento 'educazione linguistica' – ma si doveva anche essere in servizio presso un'istituzione scolastica in cui la casella di posta elettronica istituzionale viene regolarmente aperta e il cui dirigente scolastico fosse a propria volta interessato all'argomento e dunque disponibile a inoltrare (o a far inoltrare) il messaggio. In alternativa, si doveva essere in contatto con colleghi che, essendo particolarmente interessati all'educazione linguistica, diffondessero la notizia dell'indagine.

I questionari raccolti sono stati, in totale, 320; di questi, uno era palesemente stato acquisito due volte dal sistema e un altro era stato inviato in bianco. I questionari validi sono perciò 318.

L'analisi dei questionari pervenuti è stata sviluppata sia a livello quantitativo che a livello qualitativo. Le risposte alle domande chiuse sono state conteggiate e tradotte in percentuali, mentre le risposte alle domande aperte sono state analizzate identificando parole, espressioni o concetti chiave ricorrenti.

4 Analisi e discussione di alcuni dati

4.1 Composizione e principali caratteristiche del campione

I docenti che hanno compilato il questionario provengono da tutte le province della Lombardia. La composizione anagrafica del campione di insegnanti che ha partecipato alla nostra indagine è molto simile, sia per la larghissima maggioranza di presenza femminile (95%) sia nella distribuzione per fasce d'età, la composizione del corpo docente della scuola primaria italiana.[9] Una delle caratteristiche del cor-

[9] Secondo i dati ufficiali MIUR (2019), nell'anno scolastico 2017/18, gli insegnanti della scuola primaria statale erano per il 95,5% femmine e per il 4,5% maschi in Lombardia e per il 96,1% femmine e per il 3,9% in Italia. La suddivisione per fascia d'età degli insegnanti della scuole primarie statali era: fino a 34 anni 8,8% in Lombardia e 5,8% in Italia; da 35 a 44 anni 32% in Lombardia e 25,9% in Italia; da 45 a 54 anni 32,8% in Lombardia e 36,5% in Italia; oltre i 54 anni 26,4% in Lombardia e 31,8% in Italia (fonte: dati MIUR, reperibili al link `https://dati.istruzione.it/opendata/`). Va precisato che i dati MIUR si riferiscono solo ai docenti delle scuole primarie statali, mentre alla nostra indagine hanno partecipato anche docenti delle scuole paritarie.

po docente italiano è, infatti, l'età elevata, dovuta al fatto che tra gli anni Settanta e i primi anni Novanta una combinazione di fattori ha determinato una forte espansione del corpo docente italiano,[10] seguita, in tempi più recenti, da una contrazione,[11] con un conseguente ricambio generazionale molto modesto (Argentin 2018).

Il campione, inoltre, è costituito per lo più da insegnanti che possono vantare molti anni di anzianità di servizio: il 69,5% dei docenti ha tra i 16 e gli oltre 40 anni di servizio e, di questi, ben il 42,1% ha tra i 26 e gli oltre 40 anni di esperienza, ovvero ha iniziato a insegnare al più tardi all'inizio degli anni Novanta del XX secolo. Poco meno della metà dei nostri informanti è, quindi, costituita da insegnanti che hanno vissuto tutti i mutamenti che, in questi ultimi tre decenni, hanno profondamente modificato la composizione delle classi di scuola primaria. Si tratta, dunque, in larga maggioranza, di docenti che hanno acquisito una notevole esperienza nell'insegnamento, ovvero in una professione in cui – pur tenendo conto della differenza tra *experience* ed *expertise* (Borg 2006) – l'esperienza ha un'importanza assai rilevante.

Come sappiamo, gli insegnanti di scuola primaria sono docenti 'generalisti'[12] e, in effetti, la maggior parte dei docenti del campione ha insegnato, nel corso della propria carriera, quasi tutte le materie scolastiche. Solo il 12,3% non ha mai insegnato materie linguistiche, nella maggior parte dei casi perché insegnanti di sostegno o perché occupati in un insegnamento specialistico come educazione motoria o IRC.[13]

10 Per quanto concerne la scuola primaria, l'incremento è determinato dal fatto che negli anni Settanta viene avviata (in virtù di quanto disposto dalla legge 820/1971) la sperimentazione del tempo pieno nella scuola elementare statale, con l'attribuzione di due insegnanti per classe con tempo pieno. Il tempo pieno viene confermato, con un tempo scuola di 40 ore settimanali, dalla legge 148/90. La medesima legge dispone un incremento del tempo scuola delle classi a tempo normale da 24 a 30 ore settimanali e istituisce il cosiddetto modulo didattico, ovvero l'attribuzione di tre insegnanti ogni due classi o di tre insegnanti ogni quattro classi; ognuno degli insegnanti assegnati al modulo didattico cura, di norma, l'insegnamento di un ambito disciplinare.

11 La riforma del 2004 istituisce il primo ciclo di istruzione, integrando, all'interno di un unico ciclo, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado; inoltre, influisce pesantemente sugli equilibri delle équipe docenti della scuola primaria, attraverso l'istituzione della figura del docente prevalente tutor della classe. La riforma del 2008 reintroduce la figura del cosiddetto 'maestro unico' (che, rimane, però, nei fatti, un docente prevalente). Entrambe le riforme rimodulano il tempo scuola delle classi a tempo normale. Un certo margine di autonomia alle istituzioni scolastiche nella scelta del modello organizzativo da proporre alle famiglie viene tuttavia lasciato alle istituzioni scolastiche, con il vincolo, unico (ma tutt'altro che irrilevante), del rispetto dell'organico docente assegnato.

12 Ovvero possono insegnare tutte le materie che costituiscono il curricolo, con l'unica eccezione della lingua inglese, per il cui insegnamento è richiesta una specifica idoneità.

13 IRC è l'acronimo usato in ambito scolastico per indicare l'Insegnamento della Religione Cattolica.

Una conseguenza abbastanza ovvia delle caratteristiche anagrafiche del nostro campione è che la una presenza assai ridotta di insegnanti che hanno avuto accesso alla professione grazie alla laurea in scienze della formazione primaria. La stragrande maggioranza dei docenti che hanno partecipato all'indagine, infatti, ha iniziato a insegnare grazie al diploma magistrale.

I nostri docenti, tuttavia, confermano anche un'altra caratteristica del corpo docente della scuola primaria italiana: l'estrema eterogeneità (e spesso ricchezza) di esperienze formative. Ben il 40,1% degli insegnanti che hanno partecipato all'indagine è laureato. Inoltre, una consistente quota di essi è evidentemente guidata da un costante desiderio di formazione e di miglioramento professionale, considerato che hanno seguito un gran numero di corsi post laurea e/o di corsi di aggiornamento, riguardanti gli ambiti più vari, ma in larga misura afferenti alle aree della pedagogia, della didattica, e della pedagogia e didattica speciale. Molti, inoltre, possiedono il titolo di specializzazione per il sostegno e sono stati docenti di sostegno per una parte del proprio percorso professionale.

Anche il contesto in cui operano i docenti che hanno partecipato alla nostra indagine rispecchia in maniera abbastanza fedele il contesto in cui operano generalmente gli insegnanti di scuola primaria. La maggior parte dei nostri informanti lavora, infatti, in classi composte da un numero di alunni che varia dai 20 ai 25. Il 36,5% lavora con un numero di alunni che varia dai 23 ai 25 per classe e l'1,9% lavora in classi composte addirittura da 27 alunni. La composizione linguistica delle classi è, inoltre, estremamente variegata.

4.2 Analisi e discussione dei dati riguardanti gli item relativi alle attività plurilingui e pluri/interculturali

In questo contributo ci si sofferma sui dati relativi alle risposte fornite dai rispondenti ad alcuni item della seconda sezione del questionario. In particolare, si prenderanno in esame i dati relativi agli item riguardanti le opinioni e gli atteggiamenti nei confronti delle attività plurilingui e pluri/interculturali (le due serie di item sono riportate in tabella 1 e in tabella 2), in virtù del ruolo chiave che le attività plurilingui e pluri/interculturali possono avere nell'educazione linguistica inclusiva, per la loro peculiarità di stimolare la naturale curiosità degli alunni nei confronti delle lingue, di promuovere un atteggiamento positivo verso tutte le lingue e favorire la valorizzazione di tutti gli idiomi presenti in una scuola, di far maturare la consapevolezza delle diversità culturali.

Tabella 1 Item riguardanti le attività plurilingui proposti agli intervistati

Le attività plurilingui aiutano i bambini a diventare più consapevoli dell'esistenza di similitudini e differenze tra strutture linguistiche di lingue diverse
Le attività plurilingui dovrebbero essere introdotte solo nelle classi in cui ci sono alunni stranieri
Condurre attività plurilingui può aiutare tutti gli alunni (inclusi i bambini italofoni) a sviluppare le proprie abilità nella lingua di scolarizzazione, cioè in italiano
Gli alunni della scuola primaria sono ancora troppo piccoli perché con loro si possano condurre attività plurilingui
Le attività plurilingui migliorano la fiducia dei bambini nella propria capacità di apprendere nuove lingue
Le attività plurilingui aiutano i bambini a sviluppare la capacità di ascoltare attentamente
Nel lavoro in classe bisognerebbe usare solo l'italiano e le lingue che si imparano a scuola
Le attività plurilingui dovrebbero essere integrate nel curriculum scolastico di tutte le classi
Le attività plurilingui possono creare confusione linguistica nei bambini
Introdurre nel lavoro di classe attività che coinvolgano varie lingue sottrae tempo alle materie scolastiche
Le attività plurilingui migliorano la competenza comunicativa dei bambini
Le attività plurilingui mettono troppo in rilievo le differenze linguistiche tra i bambini
Le attività plurilingui influenzano negativamente l'apprendimento dell'italiano

Tabella 2 Item riguardanti le attività pluri/interculturali proposti agli intervistati

Le attività pluri/interculturali promuovono atteggiamenti positivi nei confronti di altre culture
Le attività pluri/interculturali dovrebbero essere introdotte solo nelle classi in cui ci sono alunni stranieri
Le attività pluri/interculturali aumentano nei bambini la consapevolezza dell'esistenza di similitudini e differenze tra culture diverse
Le attività pluri/interculturali sottraggono tempo ad altre materie, come, per esempio, l'italiano e la matematica
Le attività pluri/interculturali migliorano la competenza comunicativa dei bambini
Le attività pluri/interculturali dovrebbero essere integrate nel curriculum scolastico di tutte le classi
Le attività pluri/interculturali mettono troppo in rilievo le differenze culturali tra i bambini
Le attività pluri/interculturali possono creare confusione nei bambini

In sede di analisi delle risposte fornite alle affermazioni che costituiscono gli item della seconda sezione del questionario, si è deciso

di prendere in esame separatamente le risposte date a ogni singolo item, conteggiando la distribuzione di 1, 2, 3, 4 e 5, rispetto al totale dei rispondenti, inoltre, le risposte '3' (rappresentative di una esplicita dichiarazione di incertezza del soggetto rispetto all'item proposto) e le 'non risposte' sono state conteggiate separatamente per mantenere distinte le due scelte operate dagli intervistati.

Per brevità e per semplicità di analisi, sceglieremo spesso di raggruppare i due gradi di accordo ('abbastanza d'accordo' e 'del tutto d'accordo') o di disaccordo ('poco d'accordo' e 'per niente d'accordo') poiché si tratta di un'operazione che, pur oscurando le sfumature nei gradi di accordo o di disaccordo, ci consente di cogliere l'orientamento generale dei docenti.

La maggioranza degli insegnanti intervistati (il 78,3%) concorda, in vario grado, con l'affermazione «Le attività plurilingui aiutano i bambini a diventare più consapevoli dell'esistenza di similitudini e differenze tra strutture linguistiche di lingue diverse».

Il 68,8% concorda anche, in vario grado, che «Introdurre attività plurilingui può aiutare tutti gli alunni (inclusi i bambini italofoni) a sviluppare le proprie abilità nella lingua di scolarizzazione, cioè in italiano», sebbene, rispetto a quest'ultimo item il 23,3% degli intervistati si dichiari incerto. Ancora, il 78,3% degli insegnanti ritiene che gli alunni della scuola primaria non siano troppo piccoli perché con loro si possano condurre attività plurilingui, il 73,9% si dichiara d'accordo sul fatto che «Le attività plurilingui migliorano la fiducia dei bambini nella propria capacità di apprendere nuove lingue», anche se il 22,6% degli intervistati, a questo proposito si dichiara incerto.

Particolarmente interessante risulta il confronto tra i gradi di accordo e disaccordo espressi nei confronti di alcune affermazioni. Rispetto all'affermazione «Le attività plurilingui dovrebbero essere introdotte solo nelle classi in cui ci sono alunni stranieri», ben l'83,6% degli intervistati si è dichiarato, seppure in gradi diversi, in disaccordo, il 9,7% incerto e soltanto il 6,3% ha manifestato qualche grado di accordo. Tuttavia, rispetto all'affermazione «Tutti gli insegnanti dovrebbero introdurre nelle proprie lezioni confronti tra lingue diversi» i gradi di accordo disaccordo si rivelano meno polarizzati, se infatti il 54,1% degli intervistati si dichiara, in gradi diversi, d'accordo, il 17,3% si dichiara, in gradi diversi, in disaccordo e il 28% incerto. Un altro livello di incertezza è suscitato anche dall'affermazione «Le attività plurilingui dovrebbero essere integrata nel curriculum scolastico di tutte le classi», rispetto alla quale i 16,7% degli intervistati si dichiara, in gradi diversi, in disaccordo, il 32,4% incerto, mentre il 50% si dichiara, in gradi diversi, d'accordo. Rispetto all'affermazione «Nel lavoro in classe bisognerebbe usare solo l'italiano e le lingue che si imparano a scuola», il 24,5% degli intervistati si dichiara in vario grado d'accordo, mentre il 24,8% si dichiara incerto e il 49,2% incerto.

I nostri intervistati concordano, dunque, almeno in linea di principio, che le attività plurilingui non sono da riservare soltanto alle classi in cui vi sono alunni stranieri, ma l'ipotesi che le attività plurilingui siano integrate nel lavoro di tutte le classi o, addirittura, nelle lezioni di ciascun insegnante non riscuote il medesimo consenso.

Rimane, inoltre, rilevante la percentuale – che corrisponde a quasi un quarto degli informanti – di coloro che ritengono che a scuola bisognerebbe usare soltanto l'italiano o le lingue che si insegnano a scuola. Inoltre, sebbene la maggioranza degli intervistati si sia dichiarato in disaccordo con l'affermazione secondo la quale «Introdurre nel lavoro di classe attività che coinvolgono varie lingue sottrae tempo alle materie scolastiche», è di un certo rilievo il fatto che l'11,9% degli intervistati si sia dichiarato, in varia misura, d'accordo, con tale affermazione, soprattutto se si considera che un altro 21,7% si dichiara incerto.

Infine, rispetto all'affermazione «Le attività plurilingui influenzano negativamente l'apprendimento dell'italiano», il 14,5% degli intervistati si è dichiarato incerto e l'8,2% si è dichiarato, in varia misura d'accordo.

Nella lettura di questi risultati, dobbiamo ricordare che verosimilmente non tutti gli insegnanti hanno una grande familiarità con l'inserimento in ambito scolastico di attività plurilingui, che sono sicuramente meno diffuse nelle scuole rispetto alle attività pluri/interculturali e, in effetti, alcuni commenti liberi lasciati dagli intervistati manifestano esplicitamente l'esigenza di una formazione specifica sulle attività plurilingui.

Venendo all'analisi dei dati relativi alla batteria di item riguardante le attività pluri/interculturali, è interessante notare che il 91,2% degli insegnanti del campione concorda, in vario grado, con l'affermazione secondo la quale le attività pluri/interculturali promuovono atteggiamenti positivi nei confronti di altre culture. L'87,1% si dichiara, in varia misura, in disaccordo rispetto all'affermazione «Le attività pluri/interculturali dovrebbero essere introdotte solo nelle classi in cui ci sono alunni stranieri». Il 90,3% degli intervistati è, in vario grado, d'accordo nel ritenere che le attività pluri/interculturali aumentano nei bambini la consapevolezza dell'esistenza di similitudini e differenze tra culture diverse.

Anche per quanto riguarda le attività pluri/interculturali, tuttavia, è interessante mettere a confronto le risposte fornite ad alcune affermazioni. Se, infatti, come abbiamo appena visto, l'87,1% degli insegnanti che hanno risposto al questionario non concorda sul fatto che le attività pluri/interculturali debbano essere introdotte solo nelle classi in cui vi sono alunni stranieri, va detto che solo il 65,1% degli intervistati si dichiara d'accordo con l'affermazione «Le attività pluri/interculturali dovrebbero essere integrate nel curriculum scolastico di tutte le classi».

Si ripropone, dunque, anche per le attività pluri/interculturali, una situazione analoga (sebbene non esattamente sovrapponibile per consistenza numerica) a quanto abbiamo già osservato rispetto alle corrispondenti domande riferite alle attività plurilingui.

Anche nei confronti dell'affermazione «Le attività pluri/interculturali sottraggono tempo ad altre materie, come, per esempio, l'italiano e la matematica» si registra una situazione simile a quanto accade per la parallela affermazione riguardante le attività plurilingui, sebbene numericamente meno rilevante. Il 14,8% dei docenti si dichiara, infatti, incerto, mentre il 9,4% si dichiara, in varia misura, d'accordo.

Il fatto che vi siano alcuni item che hanno polarizzato quasi totalmente le risposte degli intervistati sulle aree dell'accordo o del disaccordo indica presumibilmente che si tratta di affermazioni largamente condivise e ormai entrate a far parte della visione di scuola degli insegnanti, anche se dobbiamo a tenere presente anche l'eventualità che un certo numero di risposte sia condizionato da desiderabilità sociale. L'alto numero di insegnanti che si dichiarano incerti rispetto ad alcune affermazioni, d'altro canto, può invece indicare che gli intervistati hanno percepito quegli item come a vario titolo sensibili.

Si tratta, in ogni caso, di due fenomeni che ci segnalano aree di potenziale approfondimento.

Vale la pena, comunque, mettere in luce il fatto che più di un terzo degli insegnanti afferma di dare spazio, nelle proprie lezioni, ad attività plurilingui e che tre quarti di essi affermano di dare spazio ad attività pluri/interculturali.

5 Conclusioni

Nella prima parte di questo contributo abbiamo illustrato brevemente i presupposti teorici che hanno condotto alla formulazione del questionario, mettendo in luce il ruolo chiave che la TC esercita nell'agire quotidiano dei docenti e, di conseguenza, sulle modalità con cui l'educazione linguistica viene concretamente attuata. L'analisi dei dati – pur parziali e relativi solo agli atteggiamenti nei confronti delle attività plurilingui e pluri/interculturali – che abbiamo presentato e discusso confermano l'opportunità di indagare la TC in relazione a vari aspetti dell'EL sia per comprendere cosa ne 'pensano' sia per poter meglio calibrare eventuali interventi di supporto e di formazione.

Dal punto di vista della ricerca, potrebbe essere utile proseguire l'indagine con alcune ulteriori interviste e con l'osservazione sul campo delle tipologie di attività condotte.

Per quanto concerne specificatamente i dati ottenuti dalle risposte fornite agli item dedicati alle attività plurilingui e pluri/interculturali, possiamo sicuramente ritenere positivo il fatto che più di un terzo degli intervistati affermi di dare spazio, nelle proprie lezioni,

ad attività plurilingui e che tre quarti di essi affermino di dare spazio ad attività pluri/interculturali. Così come è certamente positivo che un'alta percentuale di intervistati ritenga che questo tipo di attività non vada introdotto solo nelle classi in cui vi sono alunni stranieri, tuttavia i dati ci mostrano anche che una minoritaria, ma non irrilevante percentuale di docenti nutre ancora delle riserve nei confronti dell'introduzione generalizzata di questo tipo di attività e nei confronti dell'uso nella scuola di lingue non strettamente 'scolastiche'.

Ci pare, dunque, che possa essere utile promuovere una maggiore conoscenza degli approcci plurali – che potrebbe passare attraverso la sperimentazione in prima persona di tali approcci – tra tutti gli insegnanti e certamente tra coloro che sono in formazione iniziale. Parallelamente, sarebbe opportuno fornire a tutti gli insegnanti interessati, non solo a coloro che già introducono queste attività nella loro pratica didattica, gli strumenti per individuare e progettare autonomamente percorsi plurilingui e pluri/interculturali legati alle materie insegnate, in modo che queste pratiche entrino progressivamente e con naturalezza a far parte dell'azione didattica quotidiana.

Sezione 3 Ricerche, percorsi e strumenti per la glottodidattica inclusiva

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici
Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri

Michele Daloiso
Università degli Studi di Parma, Italia

Barbara D'Annunzio
Società Dante Alighieri

Abstract This chapter presents the results of a research study on the photographs used in a sample of foreign language coursebooks (FLC). The study aimed to determine to what extent the pictures are representative of the different types of diversity that constitute our societies. A corpus of 699 pictures taken from a selection of FLC of English and Italian was created. On the whole, the analysis showed that, while cultural diversity is widely present in the FLC, other types of diversity, such as disability or the LGBT community, are mostly neglected. The results of the study are relevant for researchers and publishers interested in inclusive textbook design, as it highlights the relevance of pictures in FLC not only as an aesthetic and pedagogical support, but also as visual representations of diversity as a value in our society.

Keywords Language Education. Textbook design. Diversity. Inclusion. Visual supports.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il disegno di ricerca. – 3 Analisi dei risultati. – 3.1 I manuali d'inglese americano. – 3.2 I manuali d'italiano per stranieri. – 4 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/009

1 Introduzione

L'evoluzione dell'utilizzo dell'immagine nei manuali di lingua è andata di pari passo con i progressivi mutamenti della concezione stessa dell'insegnamento delle lingue straniere. Oltre a far registrare un incremento del numero di immagini presenti nei manuali di lingua straniera, tale fenomeno ha messo in luce una loro trasformazione da mero supporto pedagogico o estetico a strumento di traduzione visuale di parole concrete, testi, strutture linguistiche, assumendo in molti casi anche la funzione di documento autentico inserito con l'obiettivo di promuovere quella che G. Freddi definiva 'culturizzazione' (Freddi 1994).

L'analisi dell'uso delle immagini nei manuali di lingua straniera ci sembra destinata a introdurre nel campo della Linguistica Educativa importanti innovazioni di tipo sia teorico sia metodologico. Nell'insegnamento delle lingue straniere, come in quello di altre discipline, la sensazione è che ci si trovi di fronte a uno strumento capace di modificare in profondità non solo le strategie didattiche adottate, ma anche la diffusione e la costruzione di modelli culturali che valorizzino le diversità insite nella nostra società. In questo senso, la ricerca che presenteremo in questo contributo si inserisce nella più ampia riflessione sul concetto di educazione linguistica inclusiva condotta nell'ambito del convegno scientifico svoltosi a Parma nel settembre 2019, ponendo l'attenzione in particolare su un aspetto all'apparenza meramente operativo, quale il manuale di lingua, che può però nascondere rappresentazioni ideologiche, o comunque parziali, della società, le quali ostacolano il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità insite nel gruppo-classe. Riteniamo dunque che la Linguistica Educativa, nell'elaborare modelli di educazione linguistica inclusiva, debba poter individuare e promuovere pratiche inclusive anche nell'ambito del *textbook design*.

Lo studio che presentiamo in questo contributo, che avremo modo di descrivere più dettagliatamente nel prossimo paragrafo, prende le mosse da una esplorazione sistematica della letteratura scientifica che si è occupata di studiare l'uso dell'immagine al servizio dell'educazione linguistica. Sul piano epistemologico dunque, l'approccio adottato è interdisciplinare, e in particolare prende in considerazione quattro macro-dimensioni di indagine:

a. *la dimensione etno-socio-culturale*: in una prospettiva comunicativa, l'immagine non è un semplice supporto visuale ma un *medium* di lingua-cultura che veicola regole conversazio-

Il contributo è stato progettato congiuntamente dai due autori. I paragrafi 2 e 3.1 sono stati curati da Michele Daloiso, mentre i paragrafi 3.2 e 4 da Barbara D'Annunzio. L'introduzione è frutto del lavoro congiunto dei due autori.

nali, pratiche sociali e socioculturali, tratti identitari collettivi, rappresentazioni collettive (Demougin 2012). Alcune ricerche hanno mostrato che le immagini, come altri linguaggi, tendono a trasmettere alcuni stereotipi radicati nella cultura popolare, attuano polarizzazioni culturali (Halliday 2011), e possono contribuire all'invisibilità di alcuni gruppi sociali, come ad esempio gli anziani o la comunità LGBT (Littlejohn 2011; Gray 2002);

b. *la dimensione psicologica*: in particolare abbiamo approfondito i processi di *doing gender* e di *gendering* (Glick, Rudman 2010) per poter esplorare il concetto di ruolo di genere nei manuali di lingua. Il genere include varie norme di comportamento e aspettative determinate dalla società, ed è influenzato da diversi processi culturali. Si tratta dunque di un 'costrutto culturale'. Il ruolo di genere è il modo socialmente accettabile con cui una persona conferma di essere un uomo o una donna, adottando pratiche sociali e comportamenti 'consoni', ed adempiendo a tutta una serie di aspettative in forma di rapporti sociali accettabili. I ruoli di genere, come pure il genere stesso, si apprendono sin dall'infanzia, e includono le norme e i valori legati a un genere e all'altro rispettivamente. Ogni cultura costruisce i propri modelli di comportamento per le donne e per gli uomini, e questi stereotipi possono essere trasmessi dai genitori, dai coetanei, dai *mass media*, dagli insegnanti e, ovviamente, anche dai manuali scolastici. Nella prospettiva degli studi di genere, il sessismo si può definire come una forma speciale di discriminazione e segregazione che ha il suo fondamento nell'appartenenza sessuale; Glick e Rudman (2010) propongono una definizione più precisa, definendo il sessismo un atteggiamento basato sulla categorizzazione sessuale, la qual cosa spiega perché esso possa essere diretto sia contro le donne sia contro gli uomini. Se si osserva il rapporto tra donne e uomini nella prospettiva psicologica, si può notare, infatti, che anche gli uomini possono essere discriminati quando cercano di svolgere attività tradizionalmente considerate femminili. I libri di testo, dunque, presentano input che di fatto possono rafforzare o modificare le rappresentazioni degli apprendenti, influenzandone, più o meno direttamente, il sistema di valori e gli atteggiamenti. Di conseguenza, è importante essere consapevoli che il materiale presente nei manuali influenza le percezioni di sé e dell'Altro che gli apprendenti maturano, con la conseguenza di rafforzare auto- ed etero-rappresentazioni che potrebbero persistere nella loro vita adulta.

c. *la dimensione pedagogico-didattica*: in ambito pedagogico e didattico è stata proposta una categorizzazione delle immagini sulla base della loro funzione (Borderie 1997; Demougin 2012):
   - l'immagine pura e semplice che riproduce persone, oggetti, luoghi e che ha come scopo principale quello di sostenere la motivazione;
   - l'immagine 'in situazione', che riproduce una determinata situazione fotografata o disegnata, che è muta o sonora (accompagnata da audio o da testi);
   - l'immagine funzionale (mappe, piantine, diagrammi);
   - l'immagine a sostegno della comprensione attraverso la traduzione intersemiotica.

d. *la dimensione semiotica*: in ambito linguistico, l'immagine svolge anche una funzione di mediazione intersemiotica e transemiotica, in quanto realizza una sorta di *liaison* tra due sistemi linguistici, la lingua materna (L1) e la lingua obiettivo (L2/LS). Nel rapporto tra sistemi semiotici e uso delle immagini, si esprimono specifici modelli di concezione del mondo e di elaborazione umana della realtà, dai miti al folclore, dalle religioni all'arte (Demougin 2012).

2 Il disegno di ricerca

Lo studio che presentiamo in questo contributo focalizza l'attenzione sulla rappresentazione della diversità nei manuali di lingua straniera, con l'obiettivo di indagare se e in quale misura l'apparato iconografico tenga conto delle molte tipologie di diversità che contraddistinguono la società odierna.

La ricerca è stata condotta su un campione composto da tre manuali di inglese americano:[1] *American Headway* (OUP), *Step Up* (Pearson), *North Star* (Pearson); e tre manuali di italiano per stranieri: *Nuovo Espresso* (Alma Edizioni), *Nuovo Contatto* (Loescher), *Qui Italia.it* (Le Monnier). I titoli sono stati selezionati sulla base dei seguenti criteri:

a. *diffusione*: sono stati selezionati manuali di ampia diffusione; nel caso dell'inglese, si sono scelti titoli indicati dagli editori stessi come le loro opere di maggior successo. Nel caso dell'italiano sono stati scelti titoli tra i manuali maggiormente in uso all'interno della rete della Società Dante Alighieri (costituita da Comitati, Centri certificatori, scuole);

1 Si è scelto di concentrare l'attenzione sui manuali di inglese americano in quanto si tratta di opere prodotte nel contesto socio-culturale statunitense, che negli ultimi decenni ha posto al centro del dibattito educativo e sociale il concetto di diversità (si pensi ai movimenti culturali della neurodiversità, dello Universal Design o dei diritti individuali), ma al contempo rivolte ad un pubblico internazionale.

b. *target*: i sei manuali sono destinati ad apprendenti adulti o giovani adulti, scolarizzati, che studiano la lingua-obiettivo come lingua straniera; si è scelto, dunque, un contesto di apprendimento in cui il materiale didattico svolge una funzione di veicolo interculturale, in quanto costituisce la principale fonte di rappresentazione della lingua e della cultura *target*;
c. *livello*: si è concentrata l'attenzione sul livello intermedio (B1/B2), in quanto un'analisi preliminare aveva rivelato che nei livelli iniziali dei titoli selezionati il tipo di apparato iconografico è perlopiù caratterizzato da disegni e stilizzazioni, mentre a partire dai livelli intermedi aumenta la presenza di fotografie raffiguranti persone, utilizzate talvolta anche con una funzione didattica ed interculturale.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca si è articolata nelle seguenti fasi. In un primo momento, si è proceduto alla costruzione di un corpus iconografico, composto da 339 fotografie tratte dai manuali di inglese americano e 360 tratte da quelli di italiano per stranieri. Parallelamente, sono state delineate le categorie per l'analisi delle immagini. Tra le molte tipologie di diversità che contraddistinguono il tessuto sociale, si è scelto di concentrare l'attenzione sulla diversità di genere, su quella etnico-culturale e sulla neurodiversità (per una definizione del concetto: Singer 1999). Nell'ambito di queste macrocategorie si sono individuati i seguenti focus di osservazione: riguardo alla diversità di genere, si è focalizzata l'attenzione sulla rappresentazione delle variabili del sesso biologico (maschio/femmina) e della variazione anagrafica[2] (bambini, adolescenti, giovani, adulti, anziani); in riferimento alla diversità etnico-culturale, sono stati analizzati sia i simboli di appartenenza culturale legati alla vestemica e all'oggettemica sia i tratti somatici delle persone raffigurate nelle fotografie, al fine di comprendere il grado di rappresentazione della diversità etnica; riguardo alla neurodiversità, infine, si è scelto di focalizzare l'attenzione sulla disabilità in quanto si tratta di una condizione molto diffusa (che, secondo il *World Report on Disability* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO 2011) riguarda il 15% della popolazione mondiale), ma oggetto di politiche sociali molto diverse nel mondo.

Nella seconda fase, le immagini sono state classificate sulla base dei criteri succitati ed analizzate sul piano sia quantitativo sia qualitativo; il corpus relativo all'inglese americano e quello relativo all'italiano per stranieri sono stati trattati dapprima separatamente, e poi in forma comparativa. I risultati ottenuti, infine, hanno condotto all'individuazione di ipotesi di sviluppo future per la ricerca.

2 La suddivisione delle fasce d'età e la corrispondenza alle categorie anagrafiche sono rintracciabili nella banca dati `http://dati.istat.it/`.

3 Analisi dei risultati

In questa sezione presentiamo i risultati dell'analisi condotta sui corpora iconografici, rispettivamente, dei manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri. Nel paragrafo conclusivo, invece, si trarranno alcune considerazioni complessive.

3.1 I manuali d'inglese americano

I tre manuali presi in esame, pur accomunati da un medesimo target e livello, si differenziano in alcuni aspetti, che risultano importanti nell'interpretazione dei risultati: *American Headway* (AH) e *Step Up* (SU) si presentano entrambi come manuali 'generalisti', ma il secondo appare maggiormente orientato alla comunicazione in contesto professionale, utilizzando lo sfondo integratore di un'azienda multinazionale nella quale lavorano i sei protagonisti della *storyline*; *North Star* (NS), invece, punta allo sviluppo integrato delle abilità linguistiche attraverso un approccio basato sul pensiero critico, proponendo «argomenti selezionati attentamente e sfruttati in modo che gli apprendenti imparino nuovi concetti e incontrino nuove prospettive», e stimolandoli ad «individuare le loro supposizioni e poi metterle in discussione». Come vedremo, la diversa impostazione del terzo manuale incide considerevolmente sull'apparato iconografico.

Vediamo, dunque, nel dettaglio i risultati dell'analisi condotta sul corpus iconografico. Riguardo alla diversità di genere, nel complesso il 51% delle persone raffigurate è di sesso femminile, mentre il 49% di sesso maschile. La distribuzione, in realtà, varia a seconda dei manuali: le donne risultano maggiormente rappresentate in AH (55%) e SU (54%), ma molto meno in NS (37%). Nel complesso, tuttavia, traspare una certa attenzione alla rappresentazione della donna a livello non solo quantitativo, ma anche di status sociale: le donne appaiono spesso raffigurate in contesti di successo professionale,[3] e più raramente nei ruoli stereotipici della madre casalinga o della segretaria.

Dal punto di vista anagrafico, come si nota dalla figura 1, i tre manuali rappresentano soprattutto giovani. La figura 2, tuttavia, rivela che questa tendenza è di gran lunga più evidente in AH e SU, mentre NS si differenzia per una distribuzione più omogenea.

3 Un'immagine emblematica, a questo proposito, si ritrova in SU (113), in cui si vedono tre manager aziendali dietro una scrivania che stanno facendo un colloquio di lavoro ad un candidato, girato di spalle: a condurre il colloquio è la manager al centro dell'immagine, una giovane donna dai tratti ispanici.

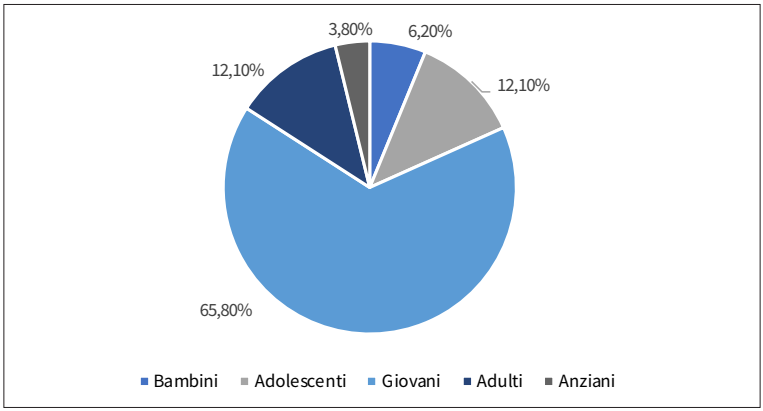


Figura 1 La diversità anagrafica nei manuali d'inglese americano (dati complessivi)

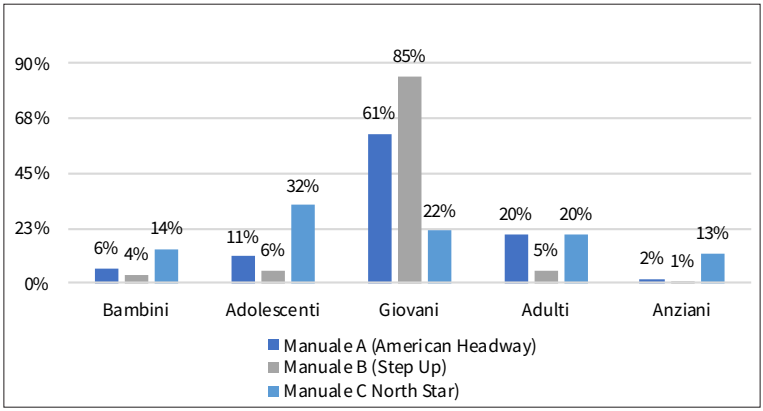


Figura 2 La diversità anagrafica nei manuali d'inglese americano (dati comparativi)

Un elemento di particolare interesse è la figura dell'anziano, che nell'apparato iconografico di AH e SU viene rappresentato raramente e attraverso immagini stereotipate (es. l'anziano che ha bisogno d'aiuto, il senzatetto). In controtendenza risulta NS, che invece sceglie di tematizzare proprio gli stereotipi legati alla figura dell'anziano in un'unità intitolata *The Golden Age*: di conseguenza, troviamo immagini che rappresentano contro-stereotipi culturali, come anziani che fanno sport o utilizzano il computer.

In merito alla diversità di genere, infine, osserviamo la totale assenza della comunità LGBT non solo nel corpus iconografico analizzato ma anche nei testi proposti dai manuali. AH, ad esempio, nel tematizzare il matrimonio, rappresenta visivamente riti cerimoniali tipici

di tradizioni culturali diverse, ma in nessun caso si tratta di persone dello stesso sesso; la questione delle unioni omosessuali non viene neanche tematizzata in modo da stimolare il dibattito in classe, e si preferisce a questo scopo proporre un'intervista ad una giovane donna indiana che racconta la propria esperienza di matrimonio combinato. L'analisi conferma dunque pienamente quanto già osservato in uno studio precedente (Gray 2002).

In riferimento alla diversità etnico-culturale, l'analisi del corpus ha rivelato la quasi totale assenza di simboli culturali di carattere oggettemico o vestemico, ad eccezione di casi sporadici (es. una ragazza che indossa un tradizionale abito indiano, due ragazze con il velo, un uomo con il sombrero). A prescindere dai loro tratti somatici, la quasi totalità delle persone indossa abiti che richiamano il ceto sociale medio-alto e la società globalizzata. Data l'assenza di simboli culturali, abbiamo proceduto ad un'analisi dei tratti somatici delle persone raffigurate, fin dove era possibile e coscienti dei rischi di imprecisione ed attribuzioni erronee. La distribuzione complessiva è sintetizzata nella figura 3; non si evincono, in questo caso, differenze significative nei tre manuali presi in esame.

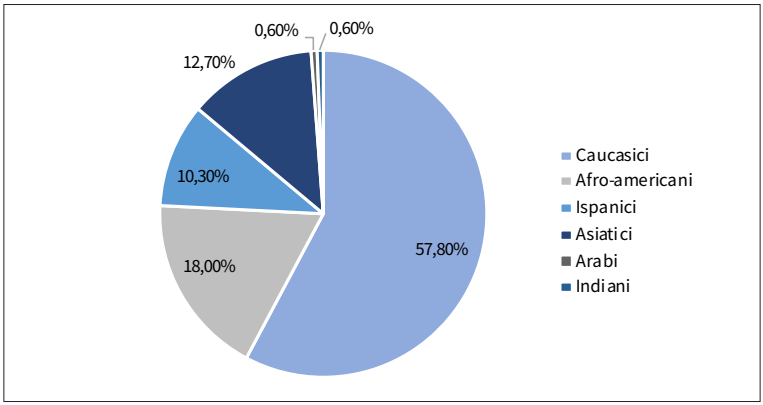


Figura 3 La diversità etnico-culturale nei manuali d'inglese americano

Dalla figura 3 si evince non solo che i caucasici sembrano maggiormente rappresentati, ma anche che alcune aree geografiche risultano quasi assenti; in particolare, stupisce la sotto-rappresentazione degli indiani, dato che proprio l'India, insieme alla Cina, costituisce una parte considerevole del mercato editoriale legato all'insegnamento dell'inglese.

Analizzando le relazioni tra le variabili 'etnia', 'genere' e 'status sociale', si è osservato che la diversità etnico-culturale appare più rappresentata al femminile (sono caucasiche il 45% delle donne raffigura-

te, contro il 61% degli uomini), ma non si riscontrano stereotipi legati allo status sociale e lavorativo, quali potrebbero essere ad esempio la collaboratrice domestica ispanica, o il portinaio afro-americano.

Coniugando i dati finora descritti in riferimento alla diversità etnico-culturale e di genere, ci pare di osservare che i manuali oggetto di analisi puntino a trasmettere il messaggio che l'inglese costituisca la chiave per il successo professionale e il benessere socio-economico, obiettivi che chiunque può raggiungere a prescindere dal genere o dalla provenienza geografica e culturale.

Spostando, infine, l'attenzione verso la neurodiversità, il corpus iconografico analizzato risulta contenere il 5% di fotografie che ritraggono persone con disabilità. Un'analisi più dettagliata del corpus ha, tuttavia, rivelato che le immagini provengono esclusivamente da NS, che tematizza la disabilità sul piano sia iconico sia testuale in svariate sezioni. Per quanto concerne il livello iconografico, prevale nettamente la rappresentazione della disabilità fisica e sensoriale (15 immagini su 17), e vengono raffigurati soprattutto giovani ed adulti maschi (13 uomini e 4 donne) con tratti somatici caucasici.[4] Per quanto concerne il livello testuale, vengono proposti i seguenti input: due articoli di giornale, uno dedicato a Daniel Tammet, un giovane *savant*, e l'altro dedicato a Marla Runyan, un'atleta non vedente; l'estratto di un programma radiofonico in cui si parla della figura di Hellen Keller, una pittrice non vedente; due brevi biografie di Stephen Hawking e Christopher Reeve; due testi informativi, rispettivamente sullo Universal Design Movement e l'Americans with Disabilities Act. L'input iconografico e linguistico proposto da NS appare finalizzato a presentare storie di successo e stimoli per la riflessione, al fine di promuovere il decentramento del punto di vista e trasmettere il messaggio secondo cui le persone disabili non sono definite dalla loro condizione. Di seguito presentiamo alcuni brevi estratti dei testi proposti, nei quali traspare questa finalità pedagogica.

> Last year, Tammet broke the European record for recalling pi, the mathematical constant, to the furthest decimal point. He found it easy, he says, because he didn't even have to 'think'. To him, pi isn't an abstract set of digits; it's a visual story, a film projected in front of his eyes. […] «I memorized pi to 22,514 decimal places, and I am technically disabled. I just wanted to show people that disability needn't get in the way». (*North Star – Reading & Writing*, 7)

> «A poor attitude can be far more disabling than blindness», Runyan would later say. […] «I've never known anyone to be success-

4 Fa eccezione l'immagine significativa di una squadra di 7 adolescenti paraplegici che giocano a pallacanestro, 4 dei quali sono afro-americani.

> ful if all they do is blame, if they choose to be a victim», she told reporters. «If you choose to be a victim of this or that, or of what others have done to you, or what you believe to be someone else's fault, you're just constantly making excuses. I think the secret to achieving something is holding yourself accountable for your choices, good and bad and learning from your mistakes, and then re-grouping and moving on. It's an ongoing process». (*North Star – Reading & Writing*, 46)

Nel complesso, però, se escludiamo il caso interessante di NS, possiamo affermare che le persone con disabilità costituiscano un'altra categoria invisibile nei manuali di lingua inglese, che tende ad essere esclusa dalle rappresentazioni iconografiche. NS si configura come un caso particolare, in quanto tematizza esplicitamente gli stereotipi sulle persone con disabilità (così come quelli sugli anziani) per promuovere un approccio glottodidattico che stimola al contempo il pensiero critico. Nell'analisi dei testi proposti da NS, tuttavia, rimane la sensazione che la disabilità venga presentata come un fattore sociale esterno alla realtà della didattica linguistica; da questo punto di vista, sarebbe invece opportuno introdurre nei manuali di lingua anche storie di persone con e senza disabilità che sono riuscite ad apprendere con successo le lingue straniere. Se, come abbiamo già osservato, l'inglese viene presentato nei manuali presi in esame come chiave per il successo, si trasmetterebbe così il messaggio che questo obiettivo può essere raggiunto non solo a prescindere dal genere o dalla provenienza geografica e culturale, ma anche a prescindere dalla presenza di una disabilità.

3.2 I manuali d'italiano per stranieri

I tre manuali presi in esame, indirizzati a un medesimo target e livello, si differenziano per diversi aspetti che condizionano l'interpretazione dei dati raccolti: *Nuovo Contatto B1* (NC), *Nuovo Espresso B1* (NE) e *Qui Italia.it* (QI) sono tutti manuali 'generalisti', i primi due destinati esplicitamente a giovani e adulti di ogni provenienza, l'ultimo palesemente indirizzato a studenti universitari.

Nuovo Contatto B1 mostra attenzione costante e strutturata allo sviluppo del lessico attraverso la proposta di temi significativi e di attualità che riflettono la pluralità e la complessità dell'Italia contemporanea. NC sceglie un approccio che privilegia il confronto interculturale. I personaggi presentati nel manuale sono molto eterogenei e rappresentati in contesti e situazioni comunicative molto diversificate.

Nuovo Espresso B1, basato su un sillabo situazionale, è corredato da un video corso che sviluppa situazioni simili ai contenuti proposti nelle singole unità e con personaggi fissi. Il manuale si foca-

lizza sullo sviluppo della grammatica e del lessico unitamente alle funzioni comunicative.

Qui Italia.it si caratterizza per l'approccio induttivo e a spirale, ispirato ai principi della grammatica pedagogica. Le tredici unità che compongono il manuale sviluppano temi tratti dalla vita quotidiana. Ogni unità è strettamente focalizzata sulle funzioni comunicative legate ai diversi argomenti trattati e si conclude con una sezione di civiltà in cui vengono presentati aspetti della cultura italiana legati al tema dell'unità. I materiali autentici e gli *input* proposti nel testo sono particolarmente adatti a studenti universitari.

L'apparato iconografico dei tre manuali è uniforme relativamente alla presenza diffusa e all'alternanza tra immagini e disegni.

Quanto all'analisi condotta sul corpus iconografico complessivo, i dati relativi alla diversità di genere evidenziano un equilibrio percentuale nella rappresentazione delle persone di sesso maschile e femminile.

Per la rappresentazione della componente maschile le percentuali oscillano tra il 52% di NE, il 54% in NC e il 53% di QI. Allo stesso modo, le persone raffigurate di sesso femminile, si attestano su valori simili in tutti i manuali: 46% in NC, 48% in NE e 47% in QI.

Un esame qualitativo delle immagini evidenzia però come lo status sociale delle donne, piuttosto variegato in NC e NE, in QI rimandi in più occasioni a ruoli stereotipici della madre casalinga o della maestra.

Dal punto di vista anagrafico, come si nota dalla figura 4, i tre manuali rappresentano quasi principalmente adulti e giovani. La figura 5, tuttavia, mostra come gli anziani siano solo episodicamente rappresentati nei manuali che costituiscono il nostro corpus. NE registra la percentuale massima di anziani rappresentati che si attesta al 9%.

Va specificato che in tutti i manuali esaminati, le fotografie di anziani presenti restituiscono immagini forzatamente positive e stereotipate. In NE ad esempio, è presente un gruppo di anziani sorridenti, tutti con gli occhi azzurri in posa con il pollice recto, immagine che appare patinata e poco autentica (pagina 79 di NE all'interno dell'Unità *La famiglia cambia faccia*).

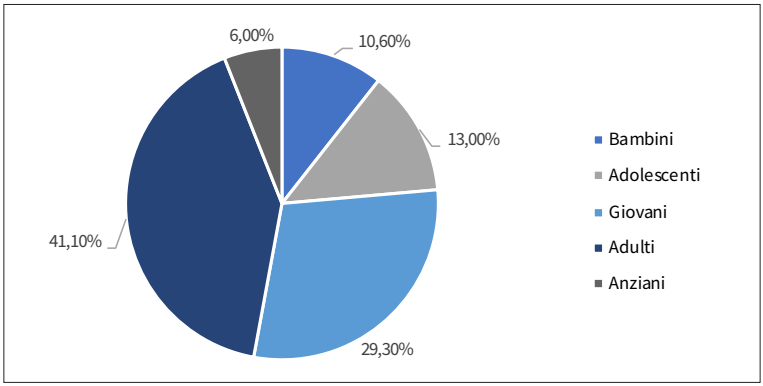


Figura 4 La diversità anagrafica nei manuali di italiano per stranieri (dato complessivo)

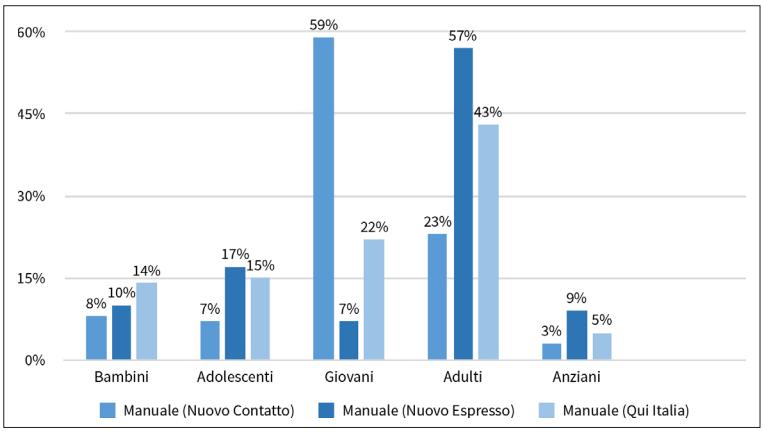


Figura 5 La diversità anagrafica nei manuali di italiano per stranieri (dati comparativi)

In relazione alla diversità di genere, infine, osserviamo la totale assenza della comunità LGBT nell'intero corpus iconografico analizzato.

In riferimento alla diversità etnico-culturale, l'analisi del corpus costituito dai manuali d'italiano ha evidenziato, in linea con il corpus dei manuali di inglese LS, la quasi totale assenza di simboli, oggetti e abiti di carattere folcloristico o riconducibili a rappresentazioni etnografiche o stereotipiche.

Sulla base di questa assenza, abbiamo indirizzato la nostra analisi verso la rilevazione dei tratti somatici delle persone raffigurate, la cui distribuzione complessiva è sintetizzata nella figura 6.

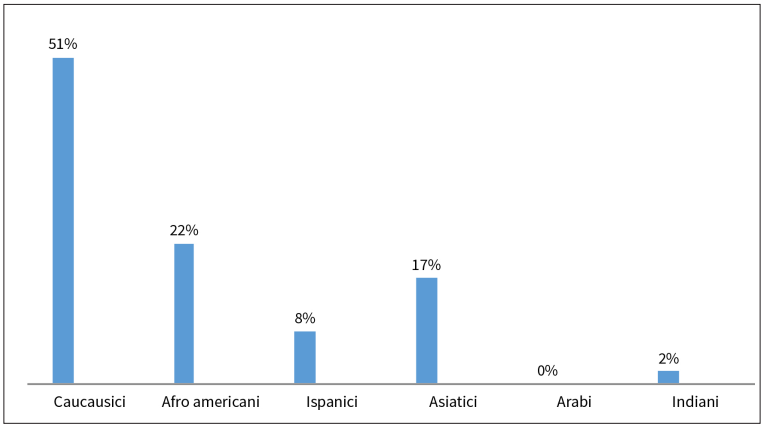


Figura 6 La diversità etnico-culturale nei manuali di italiano per stranieri

Come si evince dalla figura 6, il gruppo maggiormente rappresentato è quello caucasico. Significativa numericamente e diffusamente distribuita all'interno delle diverse unità didattiche anche la rappresentazione dei gruppi afro-americano e asiatico. Il dato che ci colpisce e incuriosisce è la quasi totale assenza dei gruppi arabo e indiano, che è assente nell'intero corpus esaminato.

La comparazione dei dati quantitativi e qualitativi descritti e riferibili alla diversità etnico-culturale e di genere ci permette di osservare che l'intero corpus di immagini esaminato tende a offrire una rappresentazione smaccatamente positiva dei soggetti parlanti l'italiano, siano essi di sesso femminile o maschile, nativi o non, giovani o meno giovani. La maggior parte delle immagini del corpus trasmette un'idea di benessere e rappresenta status sociali medio-alti. NC si distingue perché anche attraverso le immagini, rende visibile i 'nuovi italiani' che usano la lingua italiana come strumento di relazione e di vita.

L'indagine relativa alla rappresentazione della neurodiversità, infine, ha evidenziato che l'intero corpus iconografico selezionato non contiene fotografie che ritraggono persone con disabilità fisica o sensoriale. Un'analisi più dettagliata del corpus, posta in relazione con l'esame di testi legati alle immagini, ha inoltre confermato l'assenza totale di tematizzazione della disabilità.

Possiamo dunque affermare quanto già sottolineato in relazione ai manuali di lingua inglese (cf. 3.1): la disabilità nei manuali di lingua (e nel caso dell'italiano in misura ancor maggiore) costituisce una categoria 'invisibile', che viene esclusa dalle rappresentazioni iconografiche.

4 Conclusioni

Lo studio ha prima di tutto evidenziato la necessità di approfondire l'analisi quantitativa sull'uso delle immagini nei manuali di lingua. Ad oggi, le ricerche in ambito glottodidattico si sono concentrate principalmente sulla funzione didattica delle immagini nei manuali per l'insegnamento della lingua straniera. Sono diversi gli studi di ambito glottodidattico e pedagogico che si occupano delle relazioni che si stabiliscono tra apparato iconografico del testo e ricadute motivazionali, processi di comprensione e di rielaborazione utili all'apprendimento della lingua. Questo genere di studi prende in esame tutte le tipologie di immagini comprese in un testo: oggetti, mappe, piantine, luoghi ecc.

Meno disponibili nell'ambito della Linguistica Educativa risultano essere gli studi che si occupano dell'immagine come strumento di trasmissione e costruzione culturale e che si concentrano sulla rappresentazione dei soggetti. Questo tema, per certi aspetti ancora inedito negli studi che si occupano di educazione linguistica inclusiva, appare particolarmente significativo poiché dall'analisi dei manuali si evince che la selezione delle immagini risponde a scelte autoriali orientate a favorire l'identificazione degli studenti-fruitori. L'identificazione è favorita sicuramente dalla presenza di età anagrafiche simili o che fungono da modello (la scelta di rappresentare adulti in testi destinati a giovani e a ragazzi) per i destinatari dei manuali, ma abbiamo notato in modo evidente l'esclusione sistematica, o la rappresentazione solo marginale, di alcune categorie che costituiscono parte integrante della società. Specialmente i manuali di inglese sono molto orientati al target e a favorire l'identificazione degli apprendenti con i personaggi-soggetti proposti; infatti, come abbiamo visto, oltre il 70% del campione complessivo delle persone rappresentate è costituita da giovani, che sono in effetti il target privilegiato dei manuali stessi.

Tuttavia, il processo di identificazione non è favorito per alcune categorie, che risultano completamente escluse dalla rappresentazione: è il caso della comunità LGTB e della neurodiversità.

Allo stesso modo, relativamente alla diversità etnico-culturale, alcuni gruppi risultano assenti o marginalmente rappresentati, come nel caso del gruppo arabo nei manuali di italiano LS, pur essendo questo gruppo etnico significativamente rappresentato tra gli studenti dei corsi di lingua in Italia e all'estero.

Sulla base di queste prime osservazioni, risulta necessario approfondire lo studio al fine di comprendere meglio la relazione tra immagine e testo, tra immagine e costruzione culturale, tra immagine e percezione. I risultati di questo studio, infatti, aprono a nuovi sviluppi per la ricerca edulinguistica sull'inclusione nell'ambito del *textbook design*. In primo luogo sarebbe opportuno indagare, attra-

verso un'azione di triangolazione, la percezione che studenti e docenti hanno dell'apparato iconografico dei manuali oggetto di analisi e le motivazioni che hanno guidato le scelte operate da editori e autori. Sarebbe inoltre importante definire quali caratteristiche dovrebbero avere le immagini per poter favorire l'inclusione di soggetti al momento non rappresentati e approfondire la relazione tra LS/L2 insegnata e immagini presenti nei manuali/materiali didattici. Scopo di approfondimento per questo studio dovrebbe essere la formulazione di ipotesi e la raccolta di evidenze che descrivano quali funzioni possono essere affidate alle immagini e come tali funzioni possono realizzare un approccio inclusivo. L'approfondimento, attraverso il coinvolgimento di docenti e studenti potrebbe inoltre, definire quali condizioni operative e quali attenzioni educative sono necessarie per utilizzare le immagini in una prospettiva inclusiva.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

And this is the end of the story: raccontare per includere

Bruna Di Sabato
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, Italia

Abstract This study on inclusion and narrative writing stems from a recent classroom experience with English L2 students at postgraduate level. The presence in the class of two students with special needs meant that a revision of the previously established syllabus had to be carried out in order to cater for the following exigencies: the need to create activities which the disabled students could carry out on a par with their colleagues and without any undue stress or pressure; the need to create a welcoming, inclusive environment in which all students could collaborate and feel part of a whole; the need to find suitable learning practices and associated assessment tools. The idea of setting up a creative writing project emerged both as a response to these needs and as a desire to regain the ancestral value of narration as a tool for the building and transmission of knowledge. In the following pages a detailed account of this 'vision' of inclusion and narration through creative writing will be provided, together with samples taken from the students' production and a final reflection on the results obtained.

Keywords Educational Linguistics. Inclusion. Creative writing. The narrative creation of self. ELT. Contemporary mobility.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Teorie di riferimento. – 2.1 Educazione inclusiva. – 2.2 Il potere del racconto. – 3 Il progetto. – 3.1 Presentazione. – 3.2 La realizzazione. – 3.3 La consegna. – 4 Considerazioni finali.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/010

1 Introduzione

Il lavoro di ricerca e di sperimentazione didattica che verrà narrato nelle pagine seguenti prende spunto da due studenti disabili 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.

Da qui scaturisce la domanda intorno alla quale si è organizzata la ricerca e il conseguente esperimento didattico: il ricorso al testo narrativo e creativo in un contesto educativo può favorire l'interazione e, quindi, generare curiosità verso l'altro, empatia, inclusività?

Nelle pagine che seguono verranno illustrate la 'visione' di inclusione e di narrazione che costituiscono il fondamento del progetto didattico e della sua implementazione, e i principi ispiratori di un ritorno al testo creativo. Seguirà un resoconto della realizzazione del modulo corredato da esempi tratti dalle produzioni degli studenti e da una prima risposta alla domanda di ricerca. Nella conclusione verranno delineate altre linee di ricerca che sono scaturite dall'esperienza e che potranno essere oggetto di indagini future.

2 Teorie di riferimento

2.1 Educazione inclusiva

Per ovvi motivi di privacy, ai due ragazzi che costituiscono l'innesto di questa storia verranno dati nomi di fantasia: Antonio e Annalisa. Antonio 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

Il presente contributo rappresenta un approfondimento di un lavoro già presentato in un precedente articolo pubblicato in *EL.LE*, 9(2), 2020, 247-62, dal titolo «Racconto e inclusione in contesto edulinguistico» (`http://doi.org/10.30687/EL-LE/2280-6792/2020/02/006`).

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 dei docenti sul bisogno di essere 'compresi' in tutti i sensi espressi dalla parola e di far realizzare quanto sia un bisogno comune a tutti, anche a chi non ha un disagio fisico.

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)».[1] Il significato oppositivo a quello di esclusione già basta a indicare la strada.

Tuttavia, in contesto specifico, il Rapporto UNESCO del 2008 (pubblicato nel 2009) 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:

> an ongoing process aimed at offering quality education for all while respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination. (UNESCO IBE 2009, 18)

La European Agency for Special Needs and Inclusive Education a partire da questa definizione UNESCO ha fatto un passo avanti 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.[2]

1 *Treccani*, s.v. «inclusione». https://www.treccani.it/vocabolario/inclusione.

2 La citazione in italiano è estrapolata da un flyer in questa lingua (https://www.european-agency.org/sites/default/files/AgencyFlyer2017-IT_A4_electronic.pdf). Il rapporto completo è in lingua inglese (Soriano, Watkins, Ebersold 2017) e riprende a sua volta la posizione espressa dall'Agenzia nel documento del 2015 (https://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-

Una visione dell'educazione inclusiva riproposta nei termini di una cultura educativa che si allontani da un modello uguale per tutti utilizzando la metafora sartoriale della taglia unica da abbandonare in favore del modello su misura. Le difficoltà dell'apprendente vanno così attribuite all'incapacità del sistema educativo di rispondere a diverse posizioni di partenza. La scuola è una *learning community*, è ciò che fa una comunità è supportare i più deboli e incoraggiare i più forti a fare del loro meglio, garantendo al suo interno rispetto, riconoscimento e piena partecipazione a tutti coloro che ne fanno parte. L'educazione quindi non è chiamata a offrire interventi compensativi che si limiterebbero a mantenere intatti i contesti esistenti, bensì a creare di volta in volta l'ambiente di apprendimento accessibile e adattabile 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' inabilities to compensate for different starting positions, rather than to individual weaknesses (UNESCO 1994). It builds on schools developing a learner-centred approach (Rouse and Florian 1996; OECD 1999; Booth and 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, cit. in Soriano, Watkins, Ebersold 2017, 7)[3]

2.2 Il potere del racconto

Quanto al racconto, il riferimento iniziale è senza dubbio il potere del narrare come strategia educativa, ben noto da tempo grazie ai tanti studi sull'uso della narrazione come strumento pedagogico an-

`systems-flyer`). La homepage in inglese della European Agency for Special Needs and Inclusive Education nell'aggiornamento 2019 riporta ancora la medesima definizione.

3 Su questo punto si veda anche la *Literature Review* della stessa Agenzia del 2015

che in contesti meno scontati (si veda come esempio per le discipline scientifiche Prins, Avraamidou, Goedhart 2017).

In Italia, l'argomento suscita grande interesse come attesta la bibliografia BELI: una rapida consultazione mette in evidenza come in didattica della lingua seconda, il potere della narrazione è indagato in contesto di educazione primaria (Garofolin 2018); didattica dell'italiano L2 (Vitale 2009; Cognigni 2007; Fiorentino et al. 2015); educazione interculturale (Bargellini, Cantù, Diadori 2010); educazione plurilinguistica (Cavagnoli 2015; Cognigni, Santoni 2017).

Già negli anni cinquanta, Jerome Bruner (1956) indaga la funzione del narrare in relazione alla costruzione del sé, aprendo la strada a una visione della narrazione come 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). Laddove il pensiero logico scientifico mira all'eliminazione dell'ambiguità, il narrare implica un'apertura al possibile, assolvendo così una funzione essenziale per la strutturazione dell'individuo e della coesione culturale (1990). «The narrative creation of self», secondo Bruner, è la dimensione che permette la costruzione dell'identità soggettiva e al contempo l'apertura verso l'altro (2002).

Il valore della narrazione è altresì posto in primo piano da una serie di studi più recenti su identità e narrazione nel campo della scrittura della migrazione: pur essendo un contesto all'apparenza lontano, una ricerca tuttora in essere sulle narrazioni dei migranti (Hughes 2019; Di Sabato, Hughes 2019) ha generato delle riflessioni pertinenti a questa ricerca. In particolare, Anna De Fina, una delle massime esperte del campo, adotta la definizione di «less canonical narrative» (De Fina, Tseng 2017) per quei racconti che non sono immediatamente identificabili secondo il canone laboviano e, tra le narrazioni meno canoniche che costituiscono l'oggetto dei suoi studi, la De Fina adotta la definizione di *small stories* (Bamberg, Georgakopoulou 2008) per riferirsi a racconti del quotidiano, accadimenti usuali piuttosto che complicazioni di natura drammatica:

> 'Narrative' thus addresses a wider gamut of less-canonical tellings, including hypothetical, habitual and generic narratives, small stories, and other genres that do not fit the classical Labovian definition. This distinction is particularly important given the contributions of data in different genres to migration studies. For example, hypothetical narratives do not recapitulate past experiences but rather describe scenarios that could have happened/could happen in the future; narratives of habitual past events and generic narratives (scenarios about protagonists carrying out actions in typical fashion) both violate Labov's principle that stories must present discrete events; and small stories address tellings

> of everyday, uneventful happenings rather than dramatic complications. (De Fina, Tseng 2017, 382)

Questo filone di studi vede le small stories e le narrazioni in generale come uno 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 venire fuori piccole storie personali.

Tornando a Bruner, lo psicologo statunitense ha il merito di indicare il potere inclusivo della narrazione: quest'ultima è indicata dalla psicologia culturale come relazionalità, attività attraverso la quale si condivide e interagisce 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). Ai nostri fini, abbiamo quindi abbinato a una visione delle small stories come attività di formazione e negoziazione identitaria in rapporto agli altri, 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).

Occorre infine menzionare la lingua inglese che costituisce l'obiettivo 'disciplinare' del progetto didattico: il *frame* di riferimento è in questo caso il Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) nella versione del 2001 la scrittura creativa viene menzionata tra le attività di produzione scritta (cap. 7) e i descrittori delle capacità per livello vengono raccolti in un'apposita tabella (*Illustrative Scales for Productive Activities – Subscale Creative Writing*, Council of Europe 2001).

L'aggiornamento del 2020, poi, aggiunge importanti 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 2020, 67)

Il percorso didattico si articola dunque a partire da questi riferimenti concettuali, promuovendo l'incremento della competenza linguistica secondo le direttrici indicate dai concetti chiave del 2018, garantendo la varietà di contesti, di testi, di lingua in una progressione indotta dai task verso una consapevolezza pragmatica e uno stile via via più personale. L'espressione del sé attraverso la narrazione e la riflessione su altre visioni del mondo hanno a loro volta generato e promosso una visione inclusiva. La scrittura creativa ha permesso una libera espressione anche agli studenti meno propensi a 'scoprirsi', alleandosi, per così dire con un complice involontario rappresentato dalla lingua straniera: secondo un processo virtuoso, 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 si è combinato con i benefici non previsti del lavoro in una lingua 'a prestito' non materna. Gli studenti sembrano così avere approfittato di questo ulteriore 'travestimento' offerto da una lingua altra oltre la dimensione creativa dei task pensati per loro (si vedano gli esempi in § 4).

3 Il progetto

3.1 Presentazione

L'oralità e la componente dialogica sono state molto presenti all'interno di un percorso originariamente pensato per la scrittura. Il nome dato al progetto didattico, *Creative Writing*: per un apprendimento creativo delle lingue e delle letterature straniere, si è quindi rivelato 'insufficiente a contenere' tutti gli sviluppi del percorso per il forte accento sulla scrittura.

Il titolo tuttavia alludeva al presupposto che ha ispirato il progetto, ovvero il potere della scrittura creativa di agire sulla motivazione dello studente, liberandolo al contempo dall'ansia di dimostrare le proprie conoscenze e argomentazioni tipica della scrittura funzionale in un determinato dominio disciplinare.

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 pie-

no nella sub-scale del QCER relativa alla scrittura creativa che è sostanzialmente identica nell'edizione del 2001 e nel *Companion Volume* del 2020:

> C2 Can relate 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 produce clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind.
>
> B2 Can give 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 2020, 76)

Antonio e Annalisa 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. Ma i compagni di classe si sono prestati alla collaborazione e li hanno riconosciuti come pari e coinvolti, aiutati e supportati. L'intervento del tutor nominato dal servizio per la disabilità scompariva tra il supporto degli altri studenti. Lo spazio virtuale destinato al progetto era costituito da una sezione dedicata del sito web di Ateneo (Scienza Nuova); una pagina Facebook per scambiare notizie e commenti; e due 'Padlet',[4] il primo dedicato ai materiali delle lezioni, registrazioni, slides, interventi di scrittori e il secondo alle produzioni degli studenti. Pur con qualche esitazione iniziale dovuta al timore del giudizio dei propri pari, i partecipanti 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 i loro testi. Inoltre, l'uso del Padlet ha consentito, agli studenti che non potevano scrivere, di registrare le storie caricandole ugualmente nello spazio dedicato alle restituzioni come i loro compagni.

Senza prendere spazio illustrando nel dettaglio gli obiettivi dei vari incontri, 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 gene-

4 https://it.padlet.com.

rale) e a interventi di scrittori (ad esempio, a Napoli è intervenuto Maurizio De Giovanni). È significativo che i dieci incontri progettati con il gruppo di Salerno, a Napoli siano 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; anche questo aspetto sembra sottolineare il bisogno di esprimersi, di narrare il sé e anche di condividere, tanto che i momenti di lettura dei propri testi e gli interventi sulle storie degli altri con domande di chiarimento hanno di molto potenziato 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 trasportato i partecipanti in una dimensione fictional di grande fascino.

Lo spazio rimasto è certamente ben speso cercando 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.

3.2 La realizzazione

Non potendo che procedere per esempi, la prima delle attività scelte chiede allo studente di tornare indietro con la memoria a quando aveva sette anni o poco più e di richiamare un odore, un'immagine, un suono che potesse 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 compo-

nente orale di condivisione è stata utile al fine di 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 in 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.

La vista, nel ricordo seguente regala una bellissima immagine e ci porta a vedere la primavera e la libertà 'con i nostri occhi'.

> 2. Sense: sight
>
> Last day of school; I was 6 years old and I was walking through the aisle waiting for the bell ringing when I saw some swallows out of the window. I can't remember anything else of that day but that vision. They taught me at school that "swallows mean spring". I saw spring and freedom with my eyes.

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 towards Kirthika. I see Kirthika shake 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.

Si tratta dell'apertura di un racconto di Roma Tearne, «The Blue Scarf», che fa parte di una raccolta di racconti di migrazione dal ti-

tolo *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 i nostri studenti hanno preferito raccontare le loro storie allontanandosi dal filo conduttore indicato. È eloquente la storia di M. che ha una sorella con problemi analoghi a quelli narrati e che inducono a leggere questa storia come autobiografica:

> Right while she's pushing the door of the coffee shop, she turns back and looks towards the bench where I'm sitting. I try to hide behind my newspaper. I wish she didn't see me. I don't want her to know that I'm following her again, like a spy even if it's five months since we broke up, or I should say, since she broke my heart.
>
> My friends wonder why I'm doing it. Why, after all she did to me, I keep on looking for her. Why, after all her lies, her infidelity, her fake promises, I'm still here, watching her. I wonder it too. She doesn't deserve your attention, your care, your love - they tell me. I know it, but I can't help it, I'm too obsessed with this woman, the same woman who is now walking right towards me.

Questo meraviglioso paragrafo rispetta la consegna ma M. sente il bisogno di aggiungere la trama della sua storia:

> 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 suspicious, 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 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.

L'analisi dei racconti e la loro interpretazione è stata certamente influenzata dal rapporto che si è andato instaurando con questi ragazzi nel periodo successivo al modulo in oggetto. La condivisione di storie apparentemente inventate ha consolidato la relazione all'interno del gruppo-classe e con noi docenti, tante cose le abbiamo capite dopo: in questo passo M. sembra lanciare un grido di aiuto per lei, non per la sorella; lei che è imprigionata dal bisogno di stare accanto a una sorella alla quale non può dare l'aiuto che le occorre perché la reazione deve partire da lei.

3.3 La consegna

Il percorso didattico si è intrecciato con il tema dell'inclusione sotto vari aspetti: se l'obiettivo iniziale – includere i partecipanti ciascuno con le sue caratteristiche – era previsto; il tema narrativo condiviso *Short narratives of contemporary mobility*, ha generato una sensibilità verso la realtà migratoria che traspare dalle trame e dalle parole scelte dai nostri studenti per descrivere una condizione alla quale i ragazzi di quella età sembrano apparentemente insensibili. Il prodotto finale previsto alla fine degli incontri possedeva 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.

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, dunque gli studenti sapevano che questi non sarebbero stati considerati ai fini del voto finale. I racconti sono stati poi inviati a 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 permetteva loro di aggiungere anche una motivazione (gli studenti napoletani hanno a loro volta composto la giuria dei racconti salernitani).

I testi raccolti si caratterizzano per intensità. La mobilità contemporanea è stata intesa in molti modi: l'esperienza ERASMUS, un lavoro all'estero, la migrazione verso gli Stati Uniti a inizio secolo, sono alcuni esempi. Ma la maggior parte sono storie di migrazione contemporanea: storie di viaggi dalle coste africane verso l'Italia, dal Messico verso gli Stati Uniti, di vita da immigrato nelle nostre città italiane ma anche nell'America di #AllLivesMatter, o ancora in zone di guerra; storie di viaggi, miseria e persecuzione. I protagonisti sono migranti, ma anche medici, volontari dell'accoglienza italiani, tutti personaggi reali, osiamo dire, più che realistici nonostante la dimensione immaginaria. E la mobilità è stata anche intesa nel senso di genere e in questo caso sono venute fuori 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. Pur senza alcuna sollecitazione, l'esperimento ha attirato l'attenzione dei media che ne hanno brevemente scritto e 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 con i libri messi a disposizione dagli editori presenti. Con questa premiazione e con una pubblicazione che conterrà le 20 storie migliori degli studenti (in corso di realizzazione) l'inclusione si è verificata anche nei confronti delle eccellenze.

4 Considerazioni finali

Quali sono stati gli obiettivi formativi raggiunti? Qual è il potere della narrazione?

Attraverso il tema dei racconti finali che ha anche ispirato altre attività ed esempi durante il modulo, gli studenti si sono immedesimati in storie e contesti riguardanti la migrazione, hanno letto racconti e cronache da siti web in inglese, hanno quindi conosciuto meglio il fenomeno e si sono impadroniti del 'lessico della migrazione'. Obiettivi quindi in linea con il curricolo. Inoltre, l'uso di tecnologie semplici ha dato modo a una ragazza cieca e un ragazzo paraplegico di partecipare con forme di racconto orale, facendo sì che si sentissero parte integrante di quel gruppo-classe che li ha 'inclusi' con tanto calore.

Il processo di premiazione grazie a una giuria composta da pari ha spinto tutti gli studenti a dare il meglio. Questo impegno è stato

ulteriormente riconosciuto dalla prospettiva di pubblicare. Gli studenti più dotati non si sono sentiti lasciati da parte per badare alle esigenze di chi ha bisogno di maggiore sostegno e guida dal punto di vista cognitivo, comunicativo e fisico. In più, la partecipazione alla manifestazione cittadina Napoli città libro e la premiazione in presenza di pubblico esterno e del Rettore è stato un momento di forte riconoscimento dell'impegno e della partecipazione di tutti.

Una prima risposta alla domanda di ricerca consiste nel confermare che il testo narrativo e creativo genera interazione e, quindi, curiosità verso l'altro, empatia, inclusività. La 'visione' 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 al 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 sfuocata, 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. Attraverso questa esperienza è emerso forte il senso più ampio di inclusività, e un concetto nuovo di diversità come valore, perché ciascun individuo è diverso dall'altro e ciascun individuo vuole essere (ri)conosciuto con la sua identità, proprio come i due ragazzi disabili che hanno avuto il merito di far nascere la ricerca e la sua implementazione didattica.

Altri possibili spunti di approfondimento sono emersi da questa esperienza e riguardano la componente più squisitamente edulinguistica. Innanzitutto, il valore della scrittura creativa ai fini dell'incremento della competenza espressiva in lingua seconda/straniera: se 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, l'analisi delle loro produzioni dalle prime attività alle restituzioni finali è tutt'ora in corso e 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. Ma a questi traguardi si aggiunge che la scelta del tema permette di perseguire obiettivi 'professionalizzanti' (per i quali si ricorre tipicamente alla ricezione e produzione di testi funzionali) anche attraverso la scrittura creativa: l'analisi del corpus di *stories of contemporary mobility* dimostra che, in linea con gli obiettivi formativi della classe di lau-

rea LM38, gli studenti hanno acquisito il 'lessico della migrazione': molti racconti parlano di procedure di riconoscimento del proprio status da parte dei migranti, per esempio; come dei loro viaggi, dei contesti di 'accoglienza', di interlocutori più o meno affidabili ecc. A ciò si aggiungono contesti sanitari, di guerra, e così via. Dunque, molti possibili scenari educativi si aprono grazie a un recupero della scrittura creativa in funzione dell'apprendimento di lingue per scopi specifici. Ultimo ma non ultimo, una parte del gruppo di ricerca ha già cominciato a indagare il ruolo di una lingua diversa da quella materna come voce del proprio raccontare: soprattutto si intende approfondire la percezione di una lingua addizionale come un travestimento, una lingua altra che libera dalle associazioni evocate dalla propria lingua materna e fa tornare bambini, quando tutto è ancora possibile. In definitiva, il potere del racconto è ancora una volta confermato. Attraverso personaggi e storie più o meno inventati, si ha la possibilità di vedere, conoscere e riconoscere sé e gli altri.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Enneagramma e sviluppo delle soft skills
Un supporto per una didattica inclusiva?

Claudio Garibaldi
Docente Enneagramma - Consulente Grafologo - Professional Soft Skills assesser

Abstract It can be assumed that who we are will influence our way of learning and teaching. Education is concerned with content but the importance of awareness still remains in the background: students must adapt to their teachers, who, in turn, do not always have tools to understand the impact of their individuality on the way they teach. The Enneagram system proposes a new perspective on the teaching-learning continuum and provides a framework in which personality descriptions that account for differences and diversity can be placed, and a conceptual vocabulary to understand mental and emotional habits. This experimental and innovative contribution analyses how the Enneagram model can promote the development of soft skills, especially those related to self-awareness and emotional intelligence, in both teachers and learners.

Keywords Enneagram. Awareness. Behavioural habits. Soft skills. Inclusiveness.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Enneagramma. – 3 Enneagramma e identità. – 4 Enneagramma e soft skills. – 5 Enneagramma e test Skill View®. – 5.1 Il modello Big Five nella variante dello Skill View. – 5.2 Sottofattori. – 6 Presentazione di un caso.

1 Introduzione

Il contributo si inserisce nella tematica riguardo la *comunicazione interculturale come strumento inclusivo* e ha un obiettivo di tipo didattico-formativo.

L'assunto posto a fondamento della ricerca è che l'esposizione degli studenti universitari alla conoscenza dell'Enneagramma promuova maggiore consa-

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/011

pevolezza delle caratteristiche della propria identità e di quella altrui e sviluppi la propria *Intelligenza Emotiva* (Goleman 1996), con particolare attenzione alle competenze comunicative-relazionali. Si inquadra in un progetto più ampio denominato *Enneagramma e sviluppo delle Soft Skills*, in prospettiva indirizzato anche ai docenti e potenzialmente applicabile altresì nella scuola secondaria di secondo grado.

Lo studio specifico è stato condotto nell'ambito della collaborazione con la Scuola di Lingue e Letterature Straniere dell'Università «Carlo Bo» di Urbino, che ha coinvolto, in due fasi successive, un totale di 337 studenti iscritti al secondo anno del corso di studi in Lingue e Culture Straniere del curriculum Linguistico Aziendale (LIN-AZ).

Le componenti della ricerca relative all'utilizzo dell'Enneagramma per la parte strettamente collegata all'insegnamento e all'apprendimento di una seconda lingua sono oggetto del contributo di Flora Sisti nel presente volume. L'apporto dell'autore intende focalizzarsi sulla potenziale dimensione educativa generale del progetto, che intercetta anche un'esigenza molto sentita nel mondo del lavoro, vale a dire il possesso delle cosiddette competenze trasversali o *soft skills*, il cui sviluppo è demandato alla didattica scolastica e universitaria.

Una parte della ricerca ha l'obiettivo di analizzare una possibile correlazione tra *enneatipo* – termine che indica il 'tipo psicologico dell'Enneagramma' – motivazione allo studio delle lingue straniere (LS), e successo negli studi. Lo scopo di questa seconda parte della ricerca condotta tramite lezioni collettive e colloqui individuali e di gruppo, è stato quello di guidare ogni studente a una comprensione personale del significato esistenziale dell'appartenenza a un determinato enneatipo e di come questo possa condizionare le proprie modalità comunicative e relazionali.

Lo studio va perciò considerato nella sua globalità, perché la ricerca riguardo la corrispondenza tra Enneagramma e motivazione allo studio delle LS è strettamente complementare alle premesse teoriche e alle attività descritte nel presente contributo.

Infine, ci si è focalizzati sul collegamento tra Enneagramma e soft skills, studio totalmente innovativo e in fase di attuazione, comparando i risultati del test scientifico Skill View, eseguito da 193 soggetti su 337, con le risposte date dagli studenti alle domande del test SEDIG (*Stanford Enneagram Discovery Inventory and Guide*) (Daniels, Price 2000) e con le caratteristiche della loro grafia.[1]

L'inclusività non può prescindere dalla conoscenza della propria individualità e di quella altrui e si ipotizza che l'Enneagramma dei

1 Questo legame tra enneagramma e grafia è stato indagato dall'autore in uno studio condotto su mille soggetti dei quali si sono analizzati i collegamenti tra il gesto grafico e il tipo dell'Enneagramma (Garibaldi 2016, 2018).

tipi psicologici possa essere un valido supporto in questa direzione, sia per i docenti sia per i discenti.

Per dare evidenza di quanto svolto, si presenterà infine una sintesi del processo formativo messo in atto con una studentessa partecipante allo studio.

2 Enneagramma

L'Enneagramma è una mappa e un modello dell'essere umano i cui principi funzionali e descrittivi sono universalmente condivisi. Consiste in una figura geometrica che rappresenta nove fondamentali tipi di personalità e le loro complesse interrelazioni. La parola enneagramma, dal greco *ennea* 'nove' e *grammos* 'figura', significa 'figura a nove punte'. Può essere situato in un punto di contatto tra filosofia, psicologia, sociologia e antropologia che riporta a una visione olistica dell'esistenza umana. Esso rappresenta e permette di osservare le abitudini cognitive, emozionali e comportamentali che influenzano l'immagine che abbiamo di noi stessi e del mondo che ci circonda e di poter comprendere le differenze di un soggetto rispetto agli altri. Tali meccanismi automatici in origine sono stati necessari per l'adattamento all'ambiente e si sono consolidati in specifiche strategie che si trasformano in *specializzazioni della psiche*. Nel tempo, si configurano come un repertorio limitato di atteggiamenti nei quali ciascuno diventa esperto. Le strategie adattive sono la base dell'identità individuale, una sorta di sceneggiatura interiore che fa da sfondo alle nostre scelte di vita e caratterizza il nostro stile relazionale, comunicativo, concettuale e interpretativo di persone e situazioni.

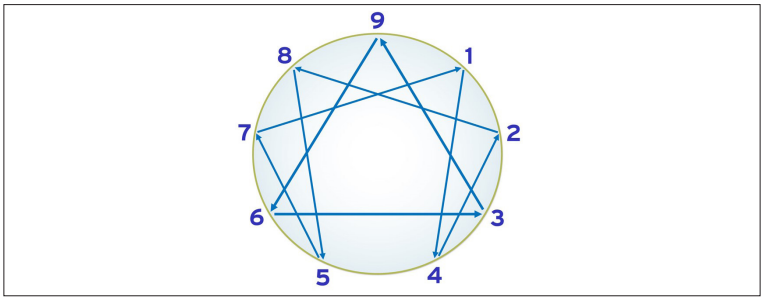


Figura 1 Enneagramma

L'Enneagramma non può essere definito una tipologia né un test della personalità, ma un modello del funzionamento dell'essere umano e non postula che vi siano solo nove tipi, ma che esistano nove *radici originarie* che dominano il mondo emozionale e cognitivo delle persone.

È un sistema dinamico e presenta un'intrinseca coerenza psicologica dei vari elementi che lo compongono. Offre la possibilità di acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie caratteristiche personali e di sviluppare nuove strategie che, pur essendo alla nostra portata, in genere non usiamo perché abituati ad avvalerci degli stessi comportamenti che, nel tempo e sin dalla prima infanzia, hanno dimostrato di ottenere ciò di cui si avvertiva la necessità, soprattutto in termini di approvazione, riconoscimento, rassicurazione. Allo stesso modo, l'Enneagramma fornisce una chiave di lettura delle motivazioni che sono alla base del comportamento altrui. Ne consegue un ampliamento delle proprie capacità comunicative (Garibaldi, Sisti 2018).

La strategia adattiva di base di ogni tipo determinerà altresì quelli che diventeranno punti di forza o di debolezza nel proprio approccio allo studio, all'apprendimento e, successivamente, nella *performance* professionale.

In estrema sintesi possiamo affermare che: noi interpretiamo le azioni degli altri attraverso le lenti autobiografiche del nostro tipo dominante e delle strutture generali del nostro paradigma personale; i tipi dell'Enneagramma sono sistemi operativi basati su reazioni automatiche; sono un pregiudizio sistematico nei confronti di noi stessi e degli altri; ogni tipo ha uno *schema prevedibile* di comportamento; il nostro *presupposto di base* influenza il nostro pensiero e l'immagine che abbiamo di noi stessi, che condizionano il nostro comportamento e il nostro stile di comunicazione; l'Enneagramma è una cornice coerente in cui collocare e definire gli schemi ricorrenti nel comportamento, nei processi di pensiero e nelle reazioni emozionali.

Infine, come teorizzato da Wagner (2010), tali paradigmi possono essere adattivi o disadattivi.

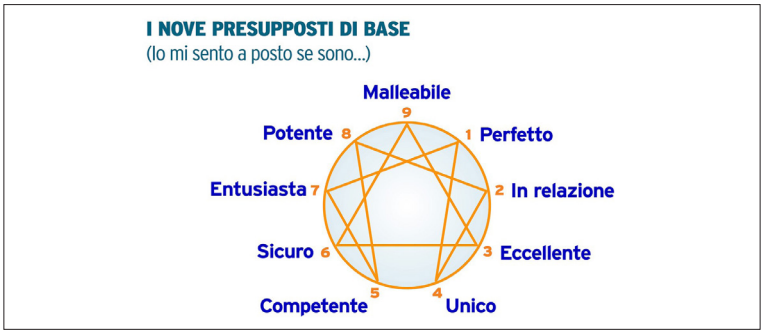


Figura 2 I nove presupposti di base (Bodnarczuk 2009)[2]

2 La prima concettualizzazione dei nove presupposti di base dell'Enneagramma è stata elaborata, agli inizi del 2000, da Mark Bodnarczuk nel suo Breckenridge Type Indi-

Ogni enneatipo sviluppa specifici tratti di personalità **[fig. 3]**.

Figura 3 Tratti caratteristici principali degli enneatipi

I tratti di personalità creano un'immagine di sé e una visione del mondo **[figg. 4-5]**.

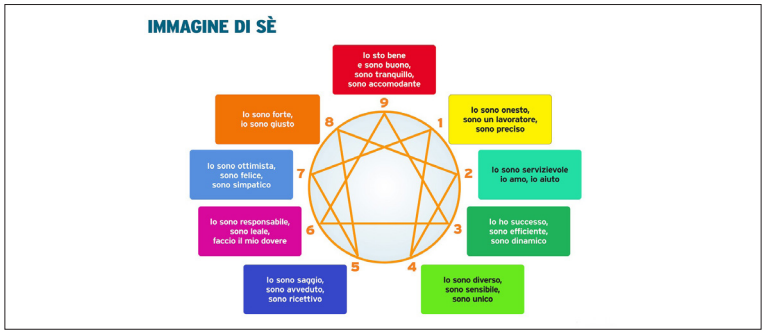


Figura 4 Immagine di sé di ciascun enneatipo

cator™ (`https://urly.it/33a43`), collegandoli alla teoria di Maslow. È stata poi riformulata con la definizione di *nove strategie di base* da Tallon e Sikora (2004).

Figura 5 La visione del mondo di ciascun enneatipo

La strategia adattiva o presupposto di base che, secondo il modello dell'Enneagramma, sin dall'infanzia vincola lo sviluppo evolutivo di ogni individuo, ha come effetto importante di improntare la direzione verso cui l'attenzione, l'energia e il comportamento saranno orientati, dando forma agli automatismi degli atteggiamenti quotidiani.

Riconoscere dove e come ciascuno direziona, in maniera automatica, la propria attenzione ed energia in maniera abituale può diventare elemento di inclusione a vari livelli, perché si attiverà un processo interno di dialogo interiore e si potranno riconoscere le modalità di comunicazione altrui **[fig. 6]**.

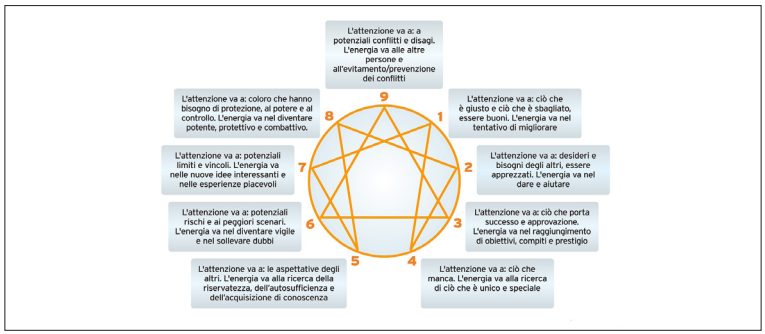


Figura 6 La modalità di attenzione di ciascun enneatipo

Un atteggiamento inclusivo presenta alcuni possibili ostacoli che consistono sostanzialmente in ciò che ogni tipo ricerca o evita con tutte le sue forze **[fig. 7]**.

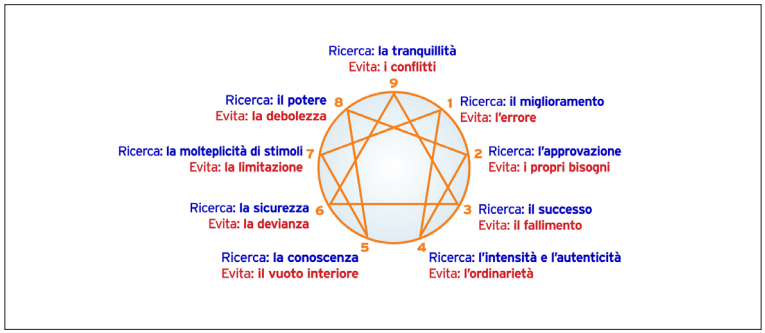


Figura 7 Ciò che ogni enneatipo ricerca o evita

Esiste una vasta letteratura internazionale sull'Enneagramma e ciò favorisce una molteplicità di studi e applicazioni. Lo studioso cileno Claudio Naranjo, uno dei massimi esponenti dell'integrazione fra educazione, psicoterapia e tradizioni spirituali, nel 2007 ha ricevuto dall'Università di Udine la laurea honoris causa in Scienze della Formazione Primaria in occasione del decennale della facoltà di Scienze della Formazione. Naranjo, infatti, ha posto al centro dei suoi interessi scientifici il rinnovamento dei metodi educativi partendo dallo sviluppo umano degli insegnanti. È autore del testo base di riferimento per chi si avvicina allo studio dell'Ennegramma dei tipi psicologici (Naranjo 1996) e il suo libro-manifesto ha come tema l'utilizzo di questo strumento in ambito educativo (Naranjo 2006).

Oltre al percorso SAT, vi sono nel mondo due altre grandi scuole internazionali. Una che deriva dagli studi portati avanti da alcuni esponenti dei Gesuiti, che negli anni Settanta frequentarono le prime lezioni di Naranjo, a Berkeley, e il cui principale autore è stato Richard Riso, fondatore dell'Enneagram Institute, con sede a New York (Riso 1987, 1990, 1999).

La seconda, dal nome The Narrative Enneagram e con sede in 27 Paesi, è stata creata da Helen Palmer, anche lei studente di Naranjo, che nel 1988 pubblicò un testo che in poco tempo fu tradotto in 26 lingue (Palmer 1988). Riguardo l'applicazione dell'Enneagramma nel settore educativo, la pioniera e figura autorevole di riferimento è Janet Levine (Levine 1999).

Infine, dal 1995 è pubblicato *Enneagram Monthly*, un giornale internazionale che raccoglie i contributi provenienti da ogni parte del mondo e che fornisce una panoramica completa sull'argomento.[3]

3 http://www.enneagram-monthly.com/.

3 Enneagramma e identità

Il punto di innesto dell'Enneagramma nell'ambito del corso di Comunicazione interculturale è stato tramite una lezione sul tema: *Identità narrativa e tipi dell'Enneagramma*, ponendo il presupposto che accanto a un Sé osservabile attraverso vari strumenti, c'è un altro Sé che può essere meglio conosciuto attraverso le produzioni autobiografiche e sottolineando l'importanza di delineare le traiettorie evolutive intorno alle quali ciascuno ha organizzato la propria vita e di individuare la ricorrenza di temi specifici o la prevalenza di alcuni di essi, vale a dire gli schemi di comportamento duraturi, i problemi incontrati e le modalità intraprese nell'affrontarli, oltre alle implicazioni che le particolari strade scelte presentano per l'adattamento a lungo termine.

L'obiettivo era quello di proporre agli studenti una prima riflessione sulla propria identità, sulle motivazioni che avevano portato a scegliere un determinato percorso di studio e sulla propria progettualità professionale ed esistenziale.

Il collegamento teorico con l'Enneagramma dei tipi psicologi o *enneatipi* è stato effettuato spiegando che i pensieri, le emozioni e i comportamenti abituali ne costituivano gli elementi fondamentali. Gli enneatipi non sono solo un insieme di tratti della personalità che radicano su specifiche motivazioni, ma si configurano come una *storia* che raccontiamo a noi stessi e agli altri e che si autoperpetua nel tempo. Il tipo dell'Enneagramma può essere visto come il personaggio che noi mettiamo in atto nella nostra storia e attorno al quale si struttura una costellazione di caratteristiche individuali, compreso lo sviluppo o meno di determinate capacità e abilità.

4 Enneagramma e soft skills

L'importanza delle soft skills o competenze trasversali è sempre più riconosciuta nel mondo del lavoro. In ambito di istituzioni europee è stato a suo tempo elaborato il progetto ModEs e attualmente diverse università presentano programmi formativi in tal senso.[4]

> In generale, le *soft skills* rappresentano una combinazione dinamica di caratteristiche personali, abilità cognitive e metacognitive, abilità interpersonali, intellettuali e pratiche accanto a valori etici che entrano in gioco in tutte le situazioni. Consentono agli individui di affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana

4 ModEs (*Modernising Higher Education through Soft Skills Accreditation*) (European Commission, EACEA, Eurydice 2014). In ambito di Unione Europea, cf. Development of Skills (`https://urly.it/340ry`).

> e professionale, perché sono trasferibili in attività differenti. (Haselberger et al. 2012, cit. in Ciappei, Cinque 2014, 136)

Esistono profonde connessioni tra le strategie adattive, o presupposti di base, messe in atto da ciascun dei nove tipi dell'Enneagramma e le soft skills. Le possiamo rappresentare in un'immagine **[fig. 8]**.

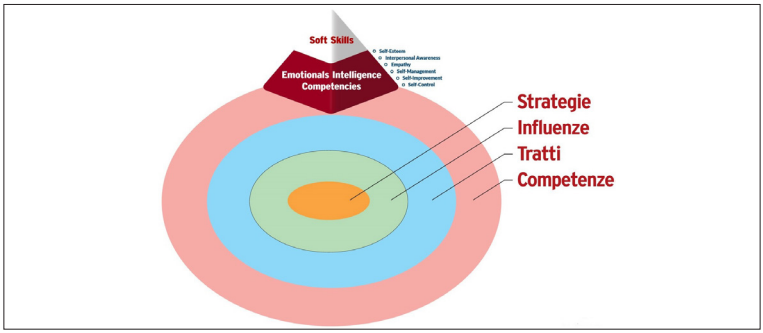


Figura 8 Rapporto tra strategie di base dell'Enneagramma e soft skills

Il punto importante da cui partire è che i tratti, le preferenze e i limiti del proprio enneatipo si combinano per influenzare le competenze in *modi prevedibili*: questo è l'aspetto fondamentale per sviluppare formazione.

In breve, la cosiddetta strategia preferita nasce dall'incontro tra le caratteristiche temperamentali di un individuo con le influenze dell'ambiente. Ne consegue lo sviluppo di molteplici tratti di personalità. Tratti diversi possono essere ricondotti a una stessa strategia e tratti simili possono invece radicare in motivazioni diverse. Le competenze personali, pur acquisite in riferimento a esperienze e percorsi formativi complessi e diversificati, avranno inevitabilmente un nesso con le strategie adattive di base e si esprimeranno in punti di forza o di debolezza a esse collegate.

In questa accezione, qualunque competenza assume un senso esistenziale e autobiografico e non solo un elemento cognitivo legato a una *performance*.

Anche la capacità di essere inclusivi può essere considerata come una metacompetenza costituita da un insieme di competenze che può essere interiorizzata e, per mezzo della conoscenza dei pattern comportamentali di ogni tipo dell'Enneagramma, essere progressivamente trasformata in *habitus*. Questi, nel loro complesso, costituiscono il carattere e lo sviluppo di una competenza significa l'acquisizione di nuovi modi di comportamento. Come si legge nel documento ad opera della Fondazione Rui, uno dei soggetti più autorevoli riguardo la formazione sulle soft skills:

> Mentre nell'abitudine la ripetitività del comportamento si accompagna alla diminuzione della coscienza, nell'abito la ripetizione del comportamento può accompagnarsi a una intensificazione del livello di coscienza. (Ufficio Studi della Fondazione Rui 2009, 30)

Ampliare e ridefinire in maniera consapevole la strategia adattiva che abbiamo adottato sin dall'infanzia significa poter lavorare sulle nostre competenze accedendo a nuove potenzialità, in un'ottica di flessibilità, responsività e maggiore possibilità di scelta, perché liberi dai vincoli degli automatismi di sopravvivenza del nostro tipo. Significa spostarsi dalle convinzioni e dalle abitudini alla verità di noi stessi.

5 Enneagramma e test Skill View

Nel corso dell'anno accademico 2018/19 il test Skill View è stato impiegato per analizzare le soft skills di un campione di 193 studenti provenienti dall'Università di Urbino. L'Enneagramma non gode, almeno fino a oggi, della robustezza psicometrica degli studi basati sul modello Big Five, e in particolare del modello FFM nella versione NEO PI R, di cui il modello Skill View è una variante per il mercato del lavoro e il mondo della formazione scolastica e universitaria.[5]

5.1 Il modello Big Five nella variante dello Skill View

L'insieme dei tratti di personalità maggiormente accettati dalla comunità scientifica sono quelli individuati da Costa e McCrae (1992). La loro nomenclatura è stata sviluppata per una popolazione accademica e clinica. Gli autori individuarono i seguenti 5 Fattori (da loro denominati Five Factor Models, FFM, che descrivono la personalità degli individui (NEOAC): *N* (Neuroticism); *E* (Extraversion); *O* (Openness); *A* (Agreeableness); *C* (Conscientiousness). Per i criteri di consistenza interna e attendibilità vedi Macheda (2014).[6]

5 Lo Skill View Test è un test online elaborato dal sistema `http://www.originalskills.com` che fornisce un report di personalità di 24 pagine distribuito dal Centro Universitario Internazionale.

6 L'autore è iscritto nel registro degli specialisti certificati e abilitati a utilizzare il modello Skill View (`https://www.cui.org/skill-view-valutazione-delle-soft-skills/registro-abilitati/`).

5.2 Sottofattori

Ogni Fattore della personalità è articolato in 6 sottofattori, per un totale di 30 sottofattori come indicato dal modello NEO PI R di Costa e McCrea (1992). I sottofattori sono indipendenti uno dall'altro **[fig. 9]**.

Figura 9 I 30 sottofattori presi in considerazione dal test Skill View

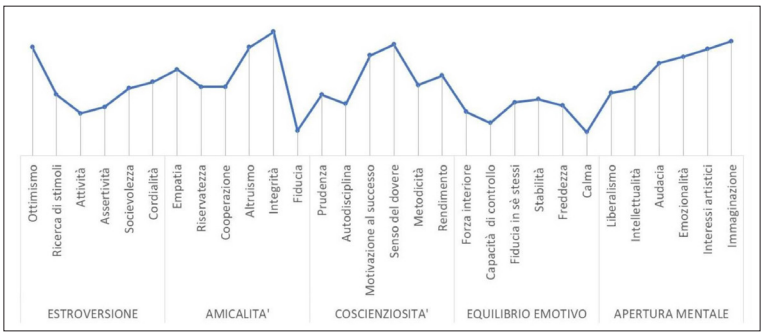


Figura 10 I risultati complessivi del test Skill View riferiti al campione di 193 studenti

Il dott. D. Macheda, uno degli ideatori del software Original Skills, ha rilasciato la seguente interpretazione del grafico sopra rappresentato **[fig. 10]**: «Si tratta di una popolazione tendenzialmente *ambiverta*, positiva verso il futuro, capace di relazione e orientata ad aiutare il prossimo in maniera sincera. È mediamente desiderosa di ottenere il successo, con dedizione, e sembra essere convinta dei propri mezzi. Il campione mostra poco equilibrio emotivo. L'apertura mentale è coerente con gli studi effettuati da persone di tipo universitario dotate di interessi e sensibilità artistiche e immaginative» (Macheda, comunicazione personale).

Lo studio dei collegamenti tra il tipo dell'Enneagramma, come rilevato dal SEDIG, e le soft skills rappresentate dai 30 sottofattori Skill

View è oggetto della ricerca in corso di realizzazione, ma è opportuno ribadirne la totale innovatività. dovendo tenere conto del diverso livello di validazione scientifica dei due test **[figg. 10-11]**.

In generale, appare positivo il risultato che indica un buon livello dei Fattori *Coscienziosità* e *Apertura mentale*, mentre è comprensibile che il Fattore *Equilibrio emotivo* risenta della giovane età del campione.

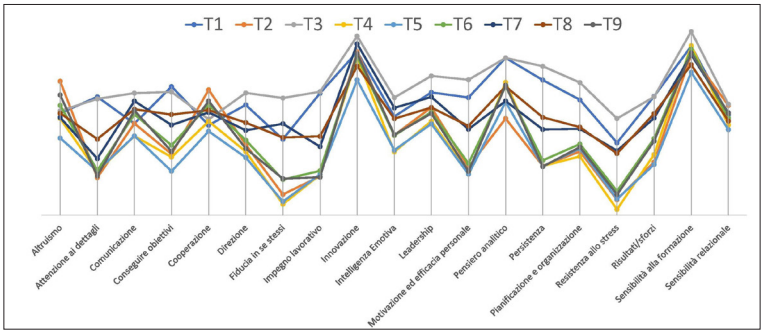


Figura 11 Il collegamento tra alcune soft skills del modello Skill View e i 9 tipi dell'Enneagramma

Non vi è lo spazio sufficiente per dare una spiegazione completa del grafico sopra riportato **[fig. 11]**, ma se si analizzasse ogni singola linea del diagramma, potremmo rilevare una configurazione coerente tra punti di forza e punti di debolezza delle proprie competenze in relazione alla struttura dell'enneatipo di appartenenza. Di conseguenza, sarebbe possibile realizzare specifici percorsi formativi sulle soft skills partendo dalla conoscenza delle dinamiche che gli sono proprie.

Ad esempio, raffrontando in estrema sintesi i grafici degli studenti che si sono identificati nel tipo Quattro e quelli del tipo Tre **[figg. 12-13]**, emerge con evidenza che i primi presentano come punti deboli la *fiducia in se stessi* e la *resistenza allo stress*, mentre i secondi manifestano un punteggio inferiore riguardo la *cooperazione* e l'*altruismo*. Ciò appare perfettamente coerente con le caratteristiche dei due tipi, che non è possibile esplicitare con compiutezza in questa sede. Tali competenze, in sé, sostanzialmente restano elementi isolati, ma se analizzate nella cornice concettuale dell'Enneagramma, esse vengono inserite in una storia personale legata alla strategia adattiva di base perpetuata nel tempo da ciascun individuo.

Il lavoro formativo su una medesima competenza sarà molto diverso per ciascun enneatipo. Il punto di arrivo è sempre quello di promuovere *consapevolezza*, la più importante tra tutte le capacità personali, perché è il fondamento per una comunicazione efficace, per poter costruire relazioni equilibrate e per esprimere se stessi nella pienezza del proprio essere.

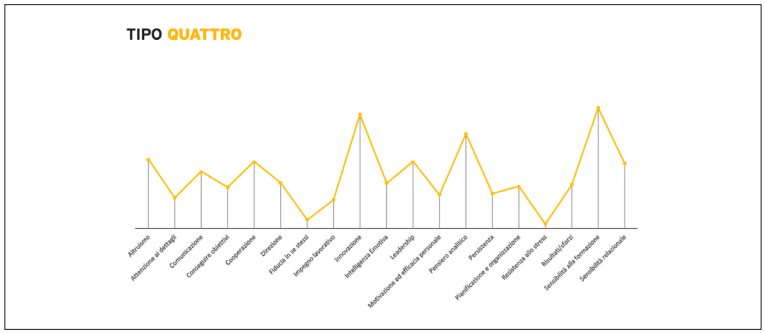


Figura 12 Grafico che rappresenta il collegamento tra alcune soft skills e l'enneatipo Quattro

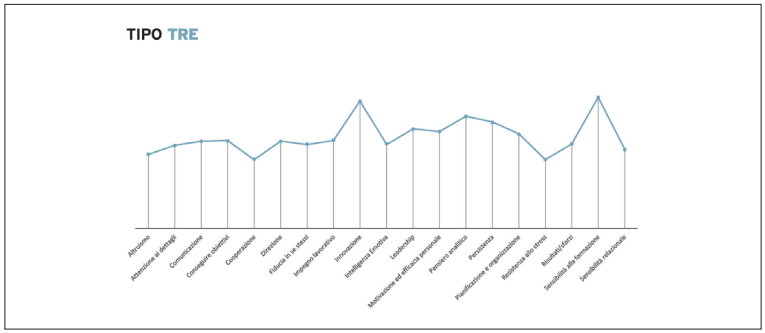


Figura 13 Grafico che rappresenta il collegamento tra alcune soft skills e l'enneatipo Tre

6 Presentazione di un caso

La studentessa della Scuola di Lingue e Letterature Straniere dell'Università «Carlo Bo» di Urbino, oggetto di questo studio di caso, prima della partecipazione alla lezione su *Identità narrativa e tipi dell'Enneagramma* ha rilasciato una campione della propria grafia con la consegna di rispondere a due domande: «Qual è l'immagine che ho di me?», e «Perché ho scelto questo corso di studi?» **[fig. 14]**.

Contestualmente ha eseguito il test SEDIG (Daniels, Price 2000) riconoscendosi nel profilo dell'enneatipo Tre. Il SEDIG o *Essential Enneagram Test* consiste in nove brevi paragrafi che descrivono gli elementi fondamentali dei nove tipi psicologici **[fig. 15]**.

I contenuti del testo sono serviti per lo studio sulla motivazione di cui al contributo di Flora Sisti nel presente volume, mentre l'analisi della grafia è stata utilizzata per confermare o meno i risultati dello stesso test.

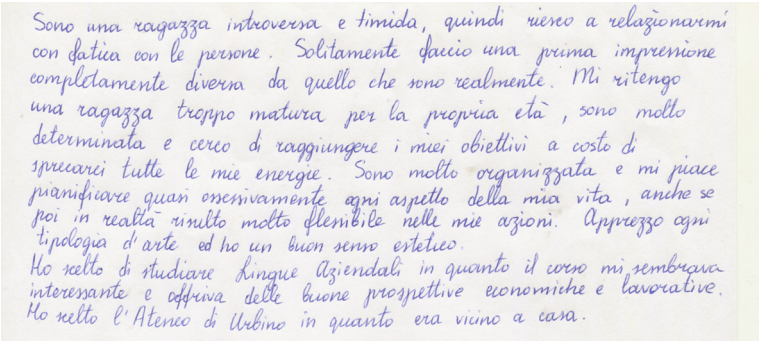

Sono una ragazza introversa e timida, quindi riesco a relazionarmi con fatica con le persone. Solitamente faccio una prima impressione completamente diversa da quello che sono realmente. Mi ritengo una ragazza troppo matura per la propria età, sono molto determinata e cerco di raggiungere i miei obiettivi a costo di sprecarci tutte le mie energie. Sono molto organizzata e mi piace pianificare quasi ossessivamente ogni aspetto della mia vita, anche se poi in realtà risulto molto flessibile nelle mie azioni. Apprezzo ogni tipologia d'arte ed ho un buon senso estetico.
Ho scelto di studiare Lingue Aziendali in quanto il corso mi sembrava interessante e offriva delle buone prospettive economiche e lavorative.
Ho scelto l'Ateneo di Urbino in quanto era vicino a casa.

Figura 14 Campione grafia

PROFILO E - **ENNEATIPO** 3 - **SEDIG** - *Stanford Enneagram Discovery Inventory and Guide)* (Daniels, Price 2000)

Essere il migliore riguardo a quello che faccio è una forte motivazione per me e, negli anni, ho ricevuto molti riconoscimenti per i miei risultati. Concludo molto e ho successo in quasi ogni cosa in cui mi impegno. Mi identifico fortemente con quello che faccio perché, in larga parte, penso che il proprio valore si basa su ciò che si compie e sui riconoscimenti che si ottengono. Ho sempre molto da fare rispetto al tempo disponibile, così spesso metto da parte i sentimenti e l'autoriflessione con lo scopo di portare il lavoro a termine. Siccome c' è sempre qualcosa da fare, trovo difficile semplicemente sedermi e non fare niente. Divento impaziente con le persone che usano il mio tempo a sproposito. Se qualcuno procede troppo lentamente, preferisco assumere direttamente la responsabilità di un progetto. Mi piace sentirmi e apparire al meglio in ogni situazione. Benché ami competere, sono anche un buon giocatore di squadra.

Figura 15 Profilo test SEDIG relativo al tipo Tre

Nel caso specifico, la grafia conferma pienamente l'appartenenza al tipo Tre, soprattutto per le spiccate qualità di determinazione e realizzative ma fa emergere la necessità di una riflessione riguardo le modalità di ascolto dell'altro e di empatia, aspetti che il Tre, come descritto nella letteratura sull'Enneagramma, tende a trascurare a favore di un'efficienza operativa.

In seguito, nell'aprile 2019 si sono tenute due lezioni collettive: la prima sul tema *Enneagramma, Soft Skills, Grafologia: un metodo integrato*; la seconda sul Core Quadrant® di Daniel Ofman (2004), con il coinvolgimento attivo degli studenti che hanno elaborato il proprio Quadrante delle Qualità Essenziali in riferimento al loro enneatipo.[7]

La studentessa, su base volontaria, ha quindi eseguito il test Skill View, ricevendo un report nel quale sono analizzati e descritti i 5 fattori principali e i 30 sottofattori di cui si riporta il diagramma riassuntivo in base alle risposte fornite **[fig. 16]**.

Nel dicembre 2019 è stata proposta la lezione collettiva sul tema *Enneagramma: strumento di formazione a autoformazione*, rivol-

7 L'Autore è certificato e abilitato all'insegnamento del modello Core Quadrant, il cui autore è Daniel Ofman, presso Core Quality International (`https://corequality.nl/`).

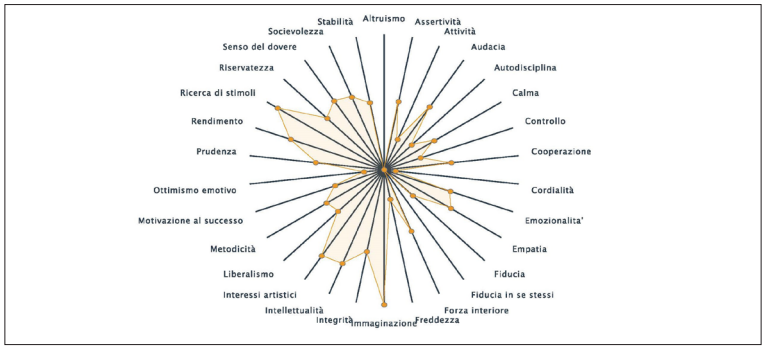


Figura 16 Diagramma riassuntivo test Skill View®

to a docenti e studenti. Un gruppo di nove studenti ha quindi scelto di partecipare a una successiva lezione di approfondimento, durante la quale ciascun soggetto ha esposto, di fronte al gruppo, cosa significasse per lui, o per lei, appartenere a un determinato enneatipo. Infine, si è svolto un colloquio individuale della durata di un'ora.

Nel caso specifico, durante l'incontro con la studentessa, erano a disposizione la grafia, il profilo del test SEDIG, il diagramma e il report del test Skill View e l'immagine del cosiddetto *compasso emozionale* dell'Enneagramma, in questo caso riferito al tipo Tre.

La ricchezza dell'Enneagramma consiste nella sua intrinseca dinamicità e nella capacità di delineare precisi percorsi di evoluzione o di involuzione. Il tipo Tre, la cui strategia adattiva di base è «Fare tutto per essere e sentirsi eccellente», ha come punto di integrazione il tipo Sei e come punto involutivo il tipo Nove. Il *compasso emozionale* rappresenta l'area esistenziale a cui un enneatipo ha facilmente accesso e che può rappresentare una crescita o invece una regressione, mentre ciò che ne rimane al di fuori è come se fosse in qualche modo *estraneo* alla propria esperienza **[fig. 17]**.

Con la studentessa è stata poi avviata una riflessione sui risultati del test Skill View, esaminando punti di forza e di debolezza. I vantaggi offerti dal collegamento tra singole soft skills, in questo caso i trenta sottofattori, e l'enneatipo di appartenenza sono emersi con evidenza, perché non ci si è focalizzati su ogni singola competenza come elemento autonomo, ma si è cercato di procedere tenendo conto del *framework* offerto dall'Enneagramma, in un continuo rimando tra le caratteristiche, in questo caso, del tipo Tre e l'influenza che questo poteva esercitare sullo sviluppo o meno di determinate capacità.

Non è possibile riportare i contenuti del colloquio per esteso, ma la studentessa ha ribadito la sua determinazione e progettualità, affermando di avere le idee ben chiare e la sua intenzione di avviare un'attività in proprio, ritenendo che i suoi punti di forza fossero la

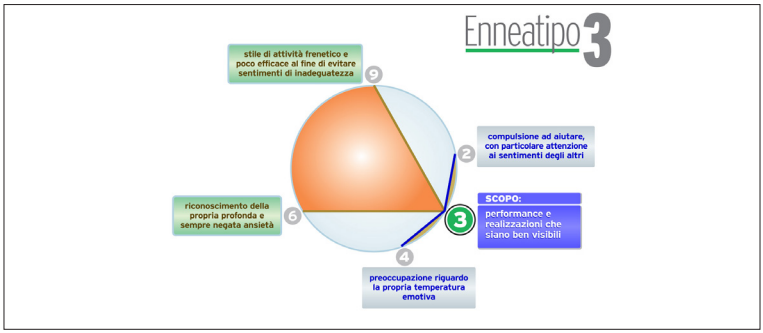


Figura 17 Il compasso emozionale dell'enneatipo Tre

capacità organizzativa e quella di motivare le persone, ma che il rischio potesse essere un eccesso di efficientismo che non teneva sufficientemente conto delle necessità degli altri. In questo, senso, la conoscenza dell'Enneagramma le aveva permesso di *osservarsi* e le aveva fornito una chiave di lettura di aspetti di sé e degli altri. Il suo feedback finale è riportato di seguito **[fig. 18]**.

Quanto e come questo percorso potrà esserle di reale utilità nel futuro è qualcosa che al momento non è né misurabile né ipotizzabile. Sarebbe stato necessario un tempo più lungo per poter approfondire e attuare un follow-up durante il prosieguo del corso di studi. L'auspicio è quello di aver fornito a una persona di giovane età uno strumento da poter utilizzare come risorsa aggiuntiva nella propria vita.

7 Conclusione

La metacognizione è la consapevolezza e insieme la capacità di riflettere sui propri stati interni: affettivi, cognitivi ed emotivi. Attraverso una maggiore conoscenza di noi stessi, dei nostri punti di forza e di debolezza, delle strategie che utilizziamo per affrontare i vari problemi, possiamo controllare meglio la nostra azione e diventare più strategici e adeguati alle varie situazioni. L'aspetto basilare della metacognizione è quindi la consapevolezza (Zambotti 2015, 239).

È nello sviluppo di capacità metacognitive che l'Enneagramma può assumere una valenza specifica nell'ambito educativo, sia a livello di scuola superiore secondaria sia di Università e se ne può ipotizzare un'utilità sia per i docenti sia per i discenti. Il presupposto è che l'esigenza della didattica universitaria dovrebbe essere quella di formare:

> Una persona in grado di dirigere se stessa nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana, sapendo sviluppare un progressivo e so-

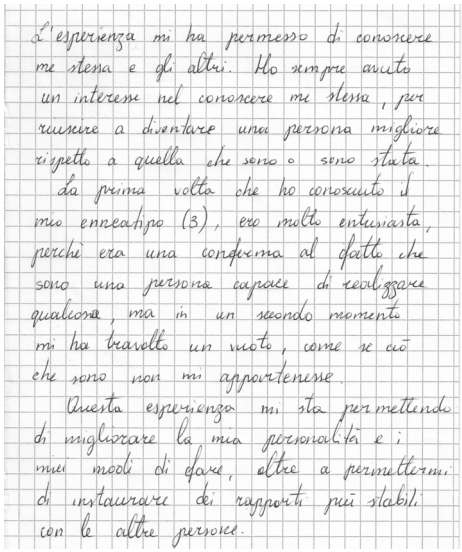

L'esperienza mi ha permesso di conoscere me stessa e gli altri. Ho sempre avuto un interesse nel conoscere me stessa, per riuscire a diventare una persona migliore rispetto a quella che sono o sono stata.
La prima volta che ho conosciuto il mio enneatipo (3), ero molto entusiasta, perché era una conferma al fatto che sono una persona capace di realizzare qualcosa, ma in un secondo momento mi ha travolto un moto, 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 dei rapporti più stabili con le altre persone.

Figura 18 Feedback finale rilasciato dalla studentessa

> stanziale progetto di vita personale, culturale, sociale e professionale, ed essendo in grado di realizzarlo in maniera coerente e sistematica in un quadro adeguato di senso e prospettiva esistenziale. (La Marca, Gülbay 2018, 12)

e che:

> Non esiste un orientamento progettuale indipendente dall'identità personale e dalla percezione di come si è nel presente (21)

Esporre gli studenti alla conoscenza dell'Enneagramma ha quindi un senso perché:

> La qualità di un percorso di studio universitario si lega sempre più alla crescita della persona nella sua globalità. (Pezzoli 2017, 65)

Al di là della ricerca in corso, l'unica vera condizione per verificare se e come l'Enneagramma possa essere utile per la didattica inclusiva è che docenti e studenti ne interiorizzino i principi e il funzionamento e osservino in se stessi i condizionamenti del proprio specifico tipo. Riconoscere la propria strategia di personalità libera dai modelli di comportamento abituali e da una visione del mondo ristretta dai vincoli del proprio enneatipo. Questa nuova conoscenza conduce alla compassione per noi stessi e gli altri e rende possibile un nuovo paradigma per comprendere e includere le differenze.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

L'Enneagramma: uno strumento inclusivo di indagine per il docente di lingue straniere

Flora Sisti
Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia

Abstract The Enneagram of psychological types is a dynamic model that helps us to understand the various elements that contributed shaping our personality offering us, at the same time, useful operational principles to interpret and react to others' actions and words. It represents an interesting inclusive tool given that its application may promote more effective communication and dialogue among people. This paper presents the first of a series of case studies involving 337 Italian students who were asked to answer the SEDIG test developed by Daniels, release a sample of their handwriting and complete the Skill View Test by Costa and McCrae. The aim of this research is to verify whether exposing students to Enneagram Types increases their awareness of their identity and improves their academic performance in terms of better exam marks.

Keywords Educational Linguistics. Enneagram. Inclusion. Tertiary education. Modern languages.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 L'Enneagramma. – 1.2 Dalla consapevolezza all'azione. – 2 Lo studio di caso. – 2.1 Metodo, partecipanti, strumenti di raccolta dati. – 2.2 Discussione. – 3 Conclusione e sviluppi futuri.

1 Introduzione

L'Enneagramma è uno strumento dinamico che ci aiuta a capire noi stessi e il nostro passato, offrendoci, allo stesso tempo, delle chiavi di lettura per riflettere sugli aspetti che hanno contribuito a formare la nostra identità e per

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/012

interpretare azioni e comportamenti altrui. Questa consapevolezza può migliorare le nostre abilità comunicative e portare allo sviluppo di una maggiore capacità di evitare o risolvere possibili rapporti conflittuali (Garibaldi, Sisti 2018).

Nell'ambito dell'analisi dei bisogni degli studenti, l'insegnante potrà dunque avvalersi di questo prezioso strumento per costruire i profili dei propri apprendenti e adottare strategie didattiche inclusive, promuovendo negli studenti una maggior autoconsapevolezza dei propri tratti comportamentali ed emozionali e favorendo, di conseguenza, un più alto grado di autonomia nel processo di apprendimento.

1.1 L'Enneagramma

Grazie al gruppo di Berkeley guidato dallo psichiatra C. Naranjo (1996) l'Enneagramma **[fig. 1]**, noto fin dall'antichità, si diffuse dapprima negli Stati Uniti e poi nel resto del mondo. Oggi, nell'ambito della psicologia contemporanea, l'Enneagramma è considerato un utile strumento per comprendere la nostra personalità intesa in modo evolutivo come sostiene Palmer:

> E se, come suggerisce l'enneagramma, la personalità è un momento di transizione a una coscienza più ampia, una comprensione funzionale dei nostri comportamenti ha un duplice scopo. Primo, ci rende felici e più efficienti; secondo, ci consente di mettere da parte la personalità per favorire il manifestarsi del successivo livello di coscienza. (Palmer 1996, 16)

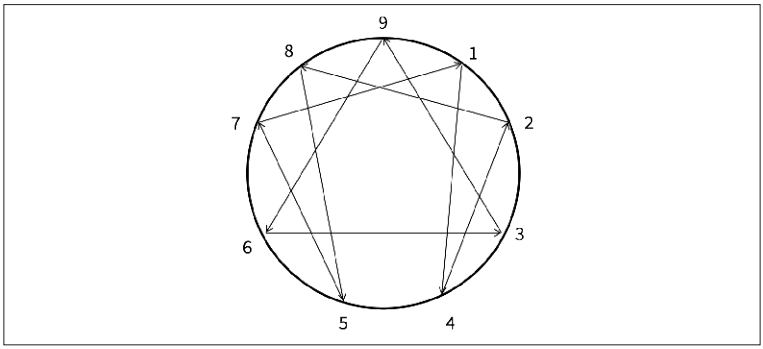


Figura 1 Enneagramma https://urly.it/33_72

Ecco quindi che il cerchio con i nove punti **[fig. 1]** che indicano i nove enneatipi assume appieno la sua caratteristica di dinamicità: le linee, che hanno una direzionalità indicata dalle frecce, ci mostrano gli en-

neatipi ai quali tendere per integrare la nostra personalità o, in senso opposto alla freccia, le personalità con le quali potrebbero nascere dei contrasti; i punti, numerati da uno a nove, rappresentano nove diversi modi di agire, sentire e pensare determinati da un esplicito filtro percettivo che ciascun enneatipo ha adottato fin dall'infanzia per adattarsi all'ambiente esterno. È come se la complessa indole di ciascuno di noi, a contatto con il contesto famigliare prima e sociale poi, si sia modellata progressivamente assumendo una strategia dominante a scapito delle altre, pur presenti in ogni personalità, per raggiungere la propria stabilità emozionale.

Fin da bambini dunque si adottano dei comportamenti funzionali alla sopravvivenza e in seguito, in età adulta, si continuano a utilizzare in situazioni simili mettendo in atto un processo di progressiva automatizzazione. Questi comportamenti nascono da presupposti che la nostra esperienza di vita ci induce a formulare e che possono ricondursi a strategie comportamentali diverse per ciascun enneatipo **[tab. 1]**.[1]

Tabella 1 Le nove strategie

Le nove strategie (fare di tutto per sentirsi…)
Enneatipo Uno: perfetto
Enneatipo Due: in relazione
Enneatipo Tre: eccellente
Enneatipo Quattro: unico
Enneatipo Cinque: distaccato
Enneatipo Sei: sicuro
Enneatipo Sette: appagato
Enneatipo Otto: potente
Enneatipo Nove: tranquillo
Fonte: adattata da Tallon, Sikora 2011

1.2 Dalla consapevolezza all'azione

Una maggiore consapevolezza del nostro enneatipo ci può consentire di comprendere appieno le ragioni che muovono le nostre azioni e di affrontare con più sicurezza i rapporti interpersonali adottando atteggiamenti maggiormente empatici e inclusivi nei confronti degli altri.

In questo senso l'Enneagramma può risultare prezioso per compiere un'analisi approfondita dei bisogni degli studenti dalla quale partire per programmare azioni didattiche inclusive. Se l'insegnan-

1 Per una trattazione più approfondita si rinvia al contributo di Claudio Garibaldi nel presente volume.

te saprà individuare gli schemi automatici di comportamento dei propri studenti cercherà di evitare di rinforzarli per favorire la crescita equilibrata delle diverse personalità.

Lo studente, da parte sua, potrà cercare di mettere in atto strategie compensatorie per uscire dai propri automatismi e instaurare un dialogo più empatico coi propri pari, risolvendo con più facilità possibili criticità emozionali, relazionali e intellettuali. Conoscere il proprio stile cognitivo, le proprie sensazioni e reazioni diventerà, in ultima analisi, un modo per affrontare il percorso universitario con maggior consapevolezza e indipendenza.

Anche le Raccomandazioni Europee del 2013 (High Level Group on the Modernization of Higher Education 2013) riaffermano l'importanza di una maggior autonomia e centralità del ruolo dello studente:

> An excellent teacher can enhance creative skills and learning outcomes such as:
> – complex thinking – problem solving, reciprocal learning, experiential learning;
> – social skills and participatory learning – interaction with tutors and other learners, active participation in learning, interdependence;
> – personal shaping of knowledge – progressive mastery, individual pacing, self-correction, critical reflection, active seeking of meaning, empowered self-direction, internal drive/motivation.

Si sposta l'attenzione dal prodotto dell'apprendimento (la conoscenza di contenuti) al processo (la capacità di ricercare, analizzare ed elaborare contenuti che servano alla risoluzione di problemi complessi).

Si torna alla celebre affermazione di Dewey:

> Were all instructors to realize that the quality of the mental process, not the production of correct answers, is the measure of educative growth, something hardly less than a revolution in teaching would be worked. (1916, 207)

La qualità dei processi mentali messi in atto dai nostri studenti migliorerà se le attività didattiche sapranno coniugare i diversi stili di apprendimento includendo le caratteristiche proprie dei nove enneatipi.

Esistono vari studi (Coker, Mihai 2017; Luckcock 2007; Ozanska-Ponikwia, Dewaele 2012) che correlano i diversi tipi di personalità e l'apprendimento delle LS (lingue straniere) ma siamo ancora in una fase del tutto sperimentale poiché non si conoscono contributi scientifici che colleghino in modo diretto approcci didattici specifici ed Enneagramma. Questo primo studio di caso condotto presso l'Ateneo di Urbino può rappresentare un punto di partenza per possibili analisi future.

2 Lo studio di caso

Il progetto si delinea come una ricerca-azione (Kemmis 2010) in quanto lo studio è stato condotto dalla scrivente, nel corso del proprio insegnamento di Comunicazione Interculturale, con l'intento di sviluppare negli studenti l'auto percezione della propria identità personale come parte integrante dell'identità culturale.

Un dialogo interculturale autentico ed efficace, infatti, non può prescindere dalla conoscenza della propria personalità per identificare i tratti di similitudine e diversità riscontrabili in soggetti di culture diverse. Per superare gli stereotipi culturali, basati su una concezione essenzialista della complessità umana, occorre sviluppare delle abilità relazionali che, partendo dalla nostra sensibilità individuale, ci consentano di osservare, interpretare e relativizzare i comportamenti altrui senza filtri pregiudiziali.

Lo studio, che ha coinvolto 337 studenti del secondo anno della Scuola di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Urbino Carlo Bo, è stato condotto a partire dall'a.a. 2017/18 con l'obiettivo di individuare una possibile correlazione tra enneatipo, successo negli studi e tipi di motivazione allo studio delle LS. I dati raccolti ci hanno inoltre permesso di verificare che la conoscenza dell'Enneagramma può migliorare le competenze comunicativo-relazionali.

La seconda fase di raccolta dati, avvenuta nell'a.a. 2018/19 e ancora in corso di elaborazione, ha compreso anche un'indagine sulle *soft skills* e gli stili cognitivi degli studenti, sempre in correlazione con i nove enneatipi.

2.1 Metodo, partecipanti, strumenti di raccolta dati

Il primo campione di studenti (144) ha individuato il proprio enneatipo completando il test SEDIG (*Stanford Enneagram Discovery Inventory and Guide*) (Daniels, Price 2000) durante il corso di Comunicazione Interculturale, dapprima senza possedere nozioni specifiche sull'argomento e in seguito dopo aver partecipato ad una lezione sul tema.[2]

I partecipanti sono stati inoltre invitati a lasciare un campione di grafia rispondendo a due domande aperte nelle quali veniva richiesta la motivazione che li aveva spinti a studiare le LS e una breve descrizione della propria personalità. Le testimonianze raccolte sono state utilizzate come ulteriore materiale per la comparazione tra enneatipi, motivazione allo studio e grafie.

2 Tutte le attività del progetto di ricerca relative allo studio dell'Enneagramma sono state svolta da Claudio Garibaldi, grafologo, valutatore di soft skills e insegnante di Enneagramma.

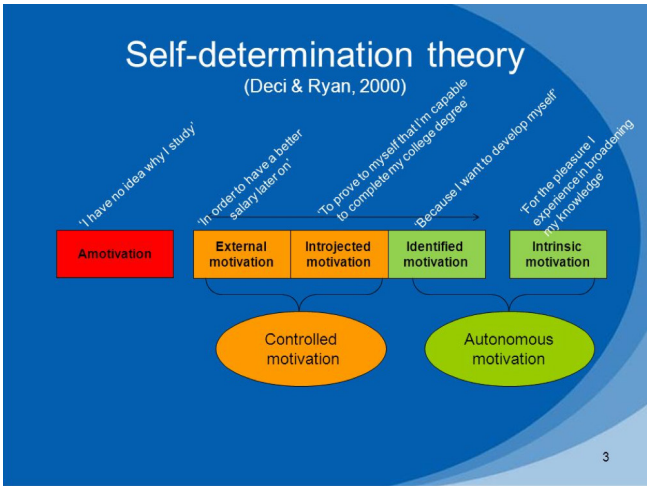


Figura 2 Self-Determination Theory (adattata da Deci, Ryan 2000)

Gli studi sulla motivazione nell'apprendimento in generale, e in quello delle LS in particolare, sono numerosissimi ma, considerando che i campioni raccolti sono rappresentati da brevi paragrafi che rispondono a una singola domanda aperta, si è scelto di utilizzare un unico sistema da poter più coerentemente mettere in relazione con le caratteristiche dei diversi enneatipi.

Il modello utilizzato per l'analisi della motivazione è la teoria dell'auto-determinazione di Deci e Ryan (2000) che distingue, in un continuum che va dall'assenza di motivazione (*amotivation*) alla motivazione intrinseca, vari tipi di spinte motivazionali **[fig. 2]**.

Questa teoria è stata ricondotta agli studi sulle motivazioni che spingono all'azione i diversi enneatipi. Si è cercato cioè di indagare in che misura le strategie dominanti delle nove diverse personalità influenzano le decisioni professionali e quanto la coscienza di tale processo possa favorire l'autonomia e l'indipendenza dello studente.

Nell'a.a. 2018/19 il progetto è stato esteso ad altri 193 studenti del corso di Comunicazione Interculturale che, come i precedenti, hanno completato il test SEDIG e consegnato il loro campione grafologico con le medesime domande aperte ma che, in aggiunta, hanno eseguito lo Skill View Test basato sul *Big Five-Factor Model* di Costa e McCrae.[3] Il tema delle competenze trasversali è stato, nel corso del

3 Lo Skill View Test© è un test online elaborato dal sistema `http://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).

secondo anno, anche materia di un ciclo di incontri dal titolo: *L'Enneagramma e le soft skills per la comunicazione interculturale*.

2.2 Discussione

L'analisi dei dati raccolti, che è oggetto di uno studio statistico più dettagliato (Sisti 2020), ha evidenziato in entrambi i campioni una prevalenza degli enneatipi Otto, Nove e Due che, sommati, costituiscono quasi il 50% delle risposte fornite. L'enneatipo meno rappresentato risulta essere il tipo Tre. Tali scelte, avvenute in base al test SEDIG di autovalutazione, saranno rivalutate tramite i campioni grafologici raccolti e, se confermate, potrebbero farci ipotizzare una correlazione tra i tratti distintivi degli enneatipi Due (empatici, generosi e pronti a sacrificarsi per gli altri) e Nove (aperti ai molteplici punti di vista e decisi ad evitare i conflitti) e il desiderio di imparare nuove lingue per viaggiare e stabilire relazioni con persone di culture diverse. L'alta percentuale degli enneatipi Otto, che sono invece di solito statisticamente poco numerosi, potrebbe rappresentare una erronea auto-attribuzione degli enneatipi Tre, anch'essi contraddistinti da una continua ricerca del rapporto interpersonale e della stima del prossimo. Questa ipotesi potrà essere però pienamente confermata solo dal confronto tra enneatipi auto-dichiarati e relativi campioni grafologici.

La correlazione tra i diversi enneatipi e il successo negli esami (prove scritte e orali nelle diverse LS ed esame orale di Comunicazione Interculturale), evidenzia come i tipi Uno e Tre abbiano ottenuto in tutti gli esami il punteggio medio più alto. La stessa uniformità di risultati non appare invece analizzando gli altri enneatipi (Garibaldi, Sisti 2018, 120). Nel secondo campione, ancora in elaborazione, questo risultato sembra essere confermato e potrebbe essere ricondotto al perfezionismo dell'enneatipo Uno e alla volontà di eccellere dell'enneatipo Tre.

Infine, dalla lettura dei campioni calligrafici nei quali gli studenti descrivono le loro motivazioni allo studio delle LS, in base al modello di Deci e Ryan (2000) appare che la motivazione intrinseca risulta prevalente (63,6%) combinata, nel 16,9% dei casi, con quella estrinseca.

La motivazione intrinseca, nella maggior parte dei casi, nasce dal piacere e dalla soddisfazione di comunicare in lingue diverse oltre che dal bisogno di relazione con gli altri, e questo nello studio delle lingue è ovviamente prevedibile; mentre quella estrinseca nasce dal desiderio di viaggiare o di trovare un lavoro interessante e remunerativo. Come si nota dalla tabella 2 la prevalenza di motivazione intrinseca è registrata al tipo Due per il quale essere d'aiuto agli altri è uno dei tratti fondamentali. Questi dati sembrano trovare conferma anche nel secondo campione ancora in corso di elaborazione.

Tabella 2 Motivazione dei nove enneatipi

Enneatipo	intrinseca	estrinseca	intr./estr.	no risp.	a-motiv.
Uno	5	1	4	1	
Due	10	1	4		
Tre	1			1	
Quattro	4	1	3	1	
Cinque	1		2		
Sei	4				
Sette	5	3			
Otto	6	1	3	2	2
Nove	7	1	3		

L'analisi dei risultati dello Skill View Test è oggetto di studio del contributo di Claudio Garibaldi nel presente volume.

3 Conclusione e sviluppi futuri

L'abbondante quantità di dati raccolti nel corso del progetto è stata analizzata, in un altro studio (Sisti 2020), tramite un'analisi bi-variata con tavole di contingenza e test di significatività statistica; tuttavia la domanda di ricerca rilevante per questo contributo ha già avuto una chiara risposta: gli studenti che hanno seguito il percorso formativo costituito da seminari di introduzione alla conoscenza dell'Enneagramma e delle soft skills e che hanno riflettuto sulla propria motivazione alla studio delle LS hanno dimostrato una maggiore sensibilità nei confronti dei propri pari e una più spiccata apertura al dialogo interpersonale. Tutto questo è stato rilevato tramite l'osservazione diaristica del docente che a sua volta, analizzando il proprio enneatipo, ha acquisito coscienza delle ragioni delle proprie azioni personali e didattiche, sviluppando al contempo una più approfondita conoscenza dei propri studenti. Il feedback spontaneo lasciato dai partecipanti all'intero percorso di approfondimento ha dimostrato chiaramente il grande valore educativo dell'esperienza. In una delle tante testimonianze raccolte si afferma che: «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».

I limiti metodologici di questo studio derivano dall'avere utilizzato un campione di convenienza (Dörney, Taguchi 2009, 28) in un contesto molto specifico (un corso universitario italiano) e in un arco temporale di soli due anni accademici. Inoltre l'analisi delle motivazioni è avvenuta tramite una sola domanda aperta e non attraverso i questionari comunemente utilizzati nell'ambito della Self-Determination

Theory (Deci, Ryan 2000) avendo scelto di non sottoporre un ulteriore test all'attenzione degli studenti. Tutto ciò risulta tuttavia in linea con le condizioni oggettive nelle quali si è operato e con l'obiettivo primario della ricerca: verificare l'applicabilità dell'Enneagramma proprio nel contesto universitario del nostro Paese.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Il PEL in chiave inclusiva
Biografie linguistiche in Rete

Maria Cecilia Luise
Università degli Studi di Firenze, Italia

Giulia Tardi
Università degli Studi di Firenze, Italia

Abstract The study concerns inclusive language education of young people and adults with a research on the pedagogical function of the Language Biography of the European Language Portfolio. The research study involved students attending a course offered by University of Florence. Among the aims of the course to provide students with practical experiences and metacognitive activities on Language Biography with a view to merging ICT (Information and Communication Technologies) with language learning. The article reports on this experience, using data gathered from student questionnaires, showing the potential of Language Biography as a tool for inclusive teaching and learning and consciously working to foster learning across differences – of languages, cultures, needs, motivations, experiences, skills – that characterize each learner.

Keywords Educational Linguistics. Inclusive language education. Differentiation. European Language Portfolio. Language autobiography. Plurilingualism. ICT.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il Portfolio europeo delle lingue e la Biografia linguistica: strumenti per l'inclusione. – 3 L'approccio e i metodi autobiografici. – 4 La sperimentazione: alcuni dati. – 4.1 I partecipanti. – 4.2 Le funzioni del PEL. – 4.3 La valutazione del PEL: aspetti positivi e criticità. – 4.4 La co-progettazione del PEL. – 4.5 Prospettive di utilizzo futuro del PEL. – 5 Un modello di Biografia linguistica in Rete. – 6 Ritorno all'inclusione.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/013

1 Introduzione

Il contributo si colloca nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva di giovani e adulti con una ricerca sulla rivalutazione della funzione pedagogica del Portfolio europeo delle lingue (PEL) attraverso lo strumento della Biografia linguistica (BL).

L'implementazione di ambienti accademici inclusivi è una necessità alla quale le università, interessate dall'emersione di un numero crescente di giovani adulti con esigenze speciali, hanno cercato di rispondere dotandosi di apparati di misure di compensazione, di tutorato specializzato o di 'dispensa' per sostenere gli studenti le cui difficoltà sono accreditate con una diagnosi medica: il primo dovere di un nuovo immatricolato con disabilità o DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) è svelare e dimostrare la tipologia e l'entità del disturbo se desidera usufruire di misure compensative o di supporto; allo stesso modo è rimessa all'iniziativa del singolo la richiesta-negoziazione di percorsi individualizzati, tempo aggiuntivo per lo studio, prove equipollenti, impiego di specifici sussidi e tecnologie con gli uffici deputati[1] e i docenti (Pavone 2019).

La didattica inclusiva comporta garantire presenza, partecipazione, progresso e senso di appartenenza prendendo in carico l'insieme delle differenze – di lingua, cultura, bisogni, motivazioni, caratteristiche, competenze – che caratterizza ogni apprendente. Alla base di questa accezione di inclusività ci sono gli strumenti necessari per conoscere, valorizzare e capitalizzare le differenze individuali, per mettere ogni allievo nelle condizioni di esprimere il proprio potenziale, attraverso un coinvolgimento cognitivo, metacognitivo, affettivo/emotivo, per permettere un riconoscimento di sé e dell'altro che comporta il confronto, la scoperta, e in definitiva l'inclusione.

La domanda principale di questa ricerca, di tipo qualitativo, è individuare nuove modalità di proposta del PEL, e in particolare della BL, che possano rivalutare la sua funzione pedagogica e auto-riflessiva, avvicinandolo ai possibili compilatori e alle loro modalità comunicative ed espressive preferite.

La sperimentazione è stata condotta durante il corso di Didattica delle lingue moderne tenuto da Maria Cecilia Luise all'Università di Firenze nell'anno accademico 2016-2017. Gli studenti sono stati guidati nella costruzione del proprio PEL utilizzando la piattaforma e-learning Moodle e le sue risorse e attività (forum, blog, chat, wiki, video) con la finalità di individuare le caratteristiche che il dispositivo, e il particolare la BL, dovrebbe avere per renderlo di più facile

1 In base alla legge 17/99 «Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo».

utilizzo da parte di giovani e adulti. La ricerca si è ampliata all'ideazione di un modello di PEL in Rete progettato, in un certo senso, 'dal basso' in cui si è cercato di tener conto di esigenze, pareri, idee, osservazioni, affermazioni-chiave, espresse dagli studenti, per conferire allo strumento più ampia diffusione, più facile utilizzo e consultazione e più riconoscimento.

2 Il Portfolio europeo delle lingue e la Biografia linguistica: strumenti per l'inclusione

Il PEL nasce primariamente con l'intento di fornire al cittadino uno strumento che consenta di presentare titoli, qualifiche e competenze linguistiche – acquisiti nell'ambito di contesti di apprendimento formali, non formali e informali – in modo dettagliato, chiaro e internazionalmente comparabile. A questa funzione informativo-documentaria si affianca la funzione pedagogica volta a motivare i discenti a migliorare le proprie abilità nel comunicare in varie lingue e a perseguire nuove esperienze interculturali e di apprendimento linguistico.

La BL costituisce l'elemento di raccordo tra il Passaporto delle lingue e il Dossier ed è la sezione che più riflette la funzione pedagogica del PEL: consente di registrare fasi, tempi e modalità del proprio processo di apprendimento incoraggiando a definire ciò che si sa fare con le lingue e fornendo informazioni su esperienze linguistiche e interculturali acquisite anche in contesti diversi da quello scolastico.

Questa sezione si basa sulla convinzione che la riflessione cosciente sul proprio processo di apprendimento (cosa è stato imparato e come), sulle esperienze linguistiche presenti e passate – dai primi contatti con le lingue studiate alle occasioni di esposizione alla/e lingua/e, anche in ambienti esterni alla scuola (in vacanza, in famiglia, attraverso programmi televisivi, cinematografici) – favorisca una maggiore motivazione allo studio, abbia implicazioni positive sui risultati raggiunti e quindi una funzione pedagogica.

La BL facilita il coinvolgimento del discente nella progettazione del proprio processo di apprendimento, aiutandolo a valutare a quale punto del percorso si trova e che cosa può essere fatto per raggiungere gli obiettivi prefigurati e/o colmare le eventuali lacune emerse; favorisce il plurilinguismo concorrendo alla tutela e promozione di tutte le competenze linguistiche del discente ivi comprese lingue o dialetti parlati in famiglia.

Alla funzione pedagogica si associa la funzione di documentazione, secondo modalità più ampie e dettagliate rispetto a quelle contenute nel Passaporto delle lingue: la BL raccoglie infatti tutte le informazioni che riguardano le esperienze linguistiche dello studente documentando lo sviluppo dei processi e i progressi nell'apprendimento linguistico piuttosto che i risultati finali.

L'educazione plurilingue e interculturale risponde al diritto di ogni individuo a una 'educazione' di qualità che si caratterizza «per l'acquisizione di competenze, conoscenze, disposizioni e atteggiamenti, per la varietà delle esperienze di apprendimento e attraverso la costruzione individuale e collettiva di identità culturali». Queste componenti «favoriscono l'inclusione e la coesione sociale, formano alla cittadinanza democratica e contribuiscono alla costruzione di una società della conoscenza» (Beacco et al. 2010, 38).

3 L'approccio e i metodi autobiografici

L'approccio alle storie di vita e i metodi autobiografici fanno riferimento all'utilizzo di racconti di sé nell'ambito di ricerche di tipo qualitativo in campo sociologico, psicologico, antropologico, filosofico, pedagogico e formativo, di cura, interculturale, con funzione terapeutica, orientativa, educativa.

Al centro del metodo autobiografico ci sono le pratiche del raccontare e raccontarsi, scrivere, leggere e ascoltare racconti, biografie e autobiografie: le sue origini risalgono alla psicologia culturale di Bruner (1990), secondo il quale la costruzione dell'identità dell'uomo e l'attribuzione di significati all'ambiente e alla realtà avvengono a partire dall'infanzia e per tutta la vita attraverso la narrazione e l'auto-narrazione.

La narrazione ha una importante funzione epistemica: innesca processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze e fatti, dando loro una forma che renda possibile descriverli e raccontarli ad altri, spiegarli in base alle intenzioni e alle aspettative del narratore, dare loro un significato all'interno di contesti sociali e culturali.

La metodologia autobiografica oltre a sviluppare conoscenze e competenze su qualcosa, possiede potere curativo, riflessivo e auto-educativo: l'individuo, raccontandosi, libera il suo vissuto dalla rimozione, costruisce l'immagine di sé stesso, degli altri, del mondo che sperimenta, attraverso processi cognitivi ed emotivi che ci dicono molto più di quanto il narratore esponga; attraverso le diverse attribuzioni di senso date agli episodi selezionati e narrati è possibile cogliere come il narratore costruisce, percepisce e racconta la sua identità, conoscere e analizzare la sua soggettività, lo stile cognitivo, le strategie di memoria, i modelli relazionali e i significati che attribuisce alle sue esperienze.

Nell'ambito dell'approccio biografico le autobiografie linguistiche – «storie di vita incentrate sulle lingue di chi racconta e su come e perché queste lingue sono state acquisite, utilizzate o abbandonate» (Pavlenko 2007, 165) – hanno un ruolo privilegiato nella misura in cui la nostra esperienza della lingua materna e delle altre lin-

gue è costitutiva delle nostre identità (Anfosso, Polimeni, Salvadori 2016, 19).

L'autobiografia linguistica è uno strumento importante per chi studia l'acquisizione linguistica, insegna lingue, studia una lingua:

> per gli studenti è un esercizio di scrittura che stimola la loro capacità di riflessione autonoma e che li sollecita a collegare l'apprendimento linguistico alla loro esperienza personale, a riflettere sulle loro esperienze e sulle loro abitudini linguistiche, sullo studio delle lingue sperimentato e sul rapporto con le culture di cui le lingue sono veicolo oltre che a meglio focalizzare le motivazioni rendendo meno volatile il sapere che hanno acquisito, e ad avere consapevolezza del proprio repertorio linguistico, del suo valore, delle sue funzioni e del suo uso. (Corti 2012, 462-3)

Il termine biografia linguistica – o autobiografia linguistica – è recente: in Europa, dalla fine degli anni Settanta del secolo scorso all'interno degli studi promossi dal Consiglio d'Europa, c'è una significativa tradizione di ricerche sulle e con le autobiografie linguistiche; la sua diffusione è legata alla pubblicazione negli anni Novanta di diversi Portfolio comprendenti come parte essenziale il racconto di vita, e al progetto del 2001 del Portfolio europeo delle lingue utilizzato come strumento valutativo, autovalutativo e descrittivo di conoscenze linguistiche ed esperienze interculturali, sviluppate in ambito sia formale sia non formale e informale (Cavagnoli 2014).

Come sottolinea Kramsch (2009), nel nostro tempo di aumento di migrazione e mobilità, nel quale si moltiplicano le opportunità di creare significati interlinguistici e interculturali, è importante esaminare le esperienze dei multilingui, che spesso hanno profondi legami con l'apprendimento e l'uso di una lingua straniera e le vivono come qualcosa che li coinvolge non solo cognitivamente ma anche fisicamente ed emotivamente.

L'autobiografia linguistica, in particolare, è un esercizio di scrittura che stimola gli apprendenti a riflettere sulle loro esperienze linguistiche e culturali:

> ogni studente ha un suo bagaglio di esperienze linguistiche e culturali (prima di tutto nella lingua materna, ma spesso anche in più di una lingua straniera) di cui non è sempre consapevole. La sensibilità verso le lingue e la disponibilità all'incontro con le culture si può rafforzare attraverso l'esplorazione del vissuto individuale: riconoscere il proprio bagaglio di esperienze linguistiche e culturali significa, per l'alunno, da una parte scoprire la propria dimensione di soggetto sociale, dall'altra cominciare a capire che egli vive in una dimensione plurilingue e interculturale. (Groppaldi 2010, 90-1)

L'atto del ricordare non è puramente mnemonico e statico, si configura piuttosto come un processo creativo. L'intelligenza retrospettiva costruisce, collega e, dunque, fornisce la possibilità di collocare nello spazio e nel tempo, di dar senso e spiegare, un evento che può sembrare apparentemente singolare. L'autobiografia è uno strumento indispensabile nel processo umano della ricerca dei significati per collocarsi nel mondo.

Attraverso l'autobiografia linguistica si possono stimolare dinamiche relazionali di condivisione di esperienze di apprendimento e di comunicazione, di percezione e consapevolezza linguistica e interculturale che possono motivare all'apprendimento e renderlo più consapevole, e che possono tradursi in un momento di crescita sociale, oltre che personale, entrando in relazione con gli altri, con le loro lingue e culture.

Le autobiografie linguistiche rappresentano oggi «uno strumento efficace di formazione e di auto-formazione al fine di vivere ed agire nel mondo complesso e globale della superdiversità» (Salvadori 2016, 91-2), rappresentando occasioni di apertura alla riflessione sulle esperienze linguistiche, caratterizzate da una forte dimensione identitaria, oltre che affettiva.

Si muove in questo senso la sperimentazione da noi condotta in ambito universitario sulle autobiografie linguistiche.

4 La sperimentazione: alcuni dati

Gli studenti del corso di Didattica delle lingue moderne sono stati guidati nella costruzione del proprio PEL utilizzando la piattaforma e-learning Moodle e le sue risorse e attività. Limitandoci in questa sede alla BL, 109 studenti hanno lavorato su due fronti:

- la scrittura della propria storia nello studio delle lingue, condivisa con compagni e docenti sulla piattaforma. Per agevolare la stesura e il recupero di informazioni ed esperienze sono stati forniti una scansione in punti e alcuni esempi di autobiografia linguistica;
- la compilazione di schede di osservazione per la costruzione del proprio profilo di studente che individuano alcune dimensioni e variabili caratterizzanti il modo di apprendere le lingue di ciascuno (tipi di intelligenza; stili cognitivi e d'apprendimento; alcuni tratti della personalità; la natura dell'interesse per la lingua studiata e della motivazione per studiarla), anch'esse condivise e discusse sulla piattaforma e-learning.

Terminato il corso, attraverso un questionario, sono state proposte agli studenti domande sulle attività volte a far emergere punti di vista, esperienze, argomentazioni, motivazioni e bisogni, successi e insuccessi, prefigurazione di scenari futuri di applicazione.

4.1 I partecipanti

Hanno partecipato 109 studenti, di età compresa tra i 19 ed i 45 anni, l'86,2% iscritto al corso di laurea in Lingue, letterature e studi Interculturali; il 9,2% in Erasmus; il 2,8% iscritto a un modulo singolo; l'1,8% ad altro corso di laurea universitario. L'82,6% è di madrelingua italiana seguita da quella tedesca (8,3%), russa (2,8%); albanese, rumena, croata (1,8%); giapponese e svedese (0,9%). Il 41,3% degli studenti conosce 3 lingue; il 32,1% ne conosce 4; il 18,3% 5 lingue; il 4,6% degli studenti 2 lingue; il 3,7% ne conosce ben 6. Le lingue più conosciute sono risultate: italiano (100%), inglese (98,2%), francese (56,9%), spagnolo (63,3%) e tedesco (37,6%). Emerge, a differenti livelli di conoscenza, un vasto patrimonio, composto da ben 47 diverse lingue all'interno della classe.

4.2 Le funzioni del PEL

Il 90,8% dei partecipanti non conosceva il PEL prima della frequenza al corso. In relazione agli obiettivi che, in piena sintonia con le raccomandazioni del Consiglio d'Europa per l'insegnamento/apprendimento delle lingue, stanno alla base del PEL (Council of Europe 2000) gli studenti dichiarano come questa esperienza abbia contribuito alla scoperta o comunque all'avvicinamento a:

- rafforzamento della comprensione e conoscenza reciproca tra i cittadini europei;
- rispetto per la diversità linguistica e culturale;
- protezione e promozione della diversità linguistica e culturale;
- sviluppo del plurilinguismo come processo aperto lungo tutto l'arco della vita;
- sviluppo dell'autonomia nel processo di apprendimento;
- promozione della trasparenza e coerenza nei programmi linguistici;
- descrizione puntuale delle competenze linguistiche per facilitare la mobilità.

Riguardo alle due funzioni principali del PEL, si riportano le espressioni chiave attribuite. Per quanto riguarda la funzione informativo-documentaria:

- mostrare;
- documentare;
- rendere visibili;
- presentare;
- fornire informazioni;
- attestare;
- organizzare le competenze e le esperienze;

- testimonianza;
- accesso al lavoro.

In riferimento alla funzione pedagogica:
- conoscermi;
- autovalutarmi;
- auto-analizzarmi;
- riflettere e capire;
- porsi obiettivi;
- individuare carenze;
- migliorare;
- sviluppare consapevolezza;
- valorizzazione di esperienze e competenze;
- costruire un percorso storico del proprio apprendimento;
- scoperta di nuovi interessi linguistici;
- ruolo di guida e sostegno;
- maturazione.

4.3 La valutazione del PEL: aspetti positivi e criticità

Circa il 50% degli studenti indica come aspetto più positivo del PEL la funzione informativo-documentaria, la possibilità di creare un inventario chiaro ed esaustivo di competenze linguistiche per presentare sé stessi. L'altra metà indica la funzione pedagogica e quindi il coinvolgimento nella progettazione del proprio apprendimento, lo sviluppo di capacità riflessive, di autovalutazione e di comprensione dei propri livelli di competenza linguistica, lo sviluppo dell'autonomia, l'aumento della motivazione ad apprendere. Il 10% circa vede il PEL come uno strumento che permette di superare i propri limiti, aumenta l'autostima, rispecchia la conoscenza effettiva delle lingue indipendentemente dai tradizionali voti scolastici e/o universitari, valorizza l'apprendente nella sua unicità e soggettività. Alla domanda volta a rilevare l'aspetto più negativo del PEL, rispondono di non riuscire ad individuarne 48 studenti (44%); 10 (9,2%) ritengono che il PEL sia poco conosciuto e poco diffuso. Lamentano sinteticità del documento 16 studenti (14,7%), limiti dovuti al fatto che sia prevalentemente in versione cartacea 8 studenti (7,3%). L'autovalutazione rappresenta per 11 studenti (10,1%) un potenziale aspetto negativo poiché il soggetto potrebbe sovra o sottostimare le proprie competenze. Per 9 studenti (8,3%) il PEL non consente di descrivere competenze di tipo extralinguistico o pragmatico, per 7 (6,4%) non prevede livelli parziali o intermedi di competenza linguistica.

4.4 La co-progettazione del PEL

In riferimento a possibili nuovi elementi da inserire nel PEL, vengono indicati:

- mappe per mostrare i soggiorni all'estero (63,3%);
- librerie e recensioni di libri, testi, poesie letti in lingua straniera (62,4%);
- traduzioni e trascrizioni di testi, articoli, filmati, video musicali, tutorial (58,7%);
- strumenti di creazione e condivisione di documenti, produzioni personali in lingua straniera, lavori di gruppo (54,1%);
- calendari in cui inserire le occasioni d'uso della lingua straniera, incontri, tandem, partecipazione a eventi (50,5%);
- file audio o video in cui mostrare le proprie competenze di produzione orale in lingua straniera (32,1%);
- sillabi in cui annotare le nuove parole imparate (16,5%).

Le motivazioni addotte sono: mostrare, attestare in modo più esaustivo, essere valutati in modo più veritiero (60%); dimostrare e dare prova di ciò che si sa fare (30%); esprimersi e mettere in luce la propria creatività (10%).

L'85,3% dei partecipanti ritiene non vi siano strumenti più adatti del PEL per raccogliere competenze ed esperienze linguistiche; il restante 14,7% indica, come alternative:

- siti che consentano di effettuare test dettagliati di autovalutazione online;
- genericamente documenti che possano accogliere un maggior numero di dati e più specifici;
- un PEL online, aggiornabile e accessibile a tutti;
- documenti che possano consentire di raccogliere testimonianze di enti istituzionali o accademici e datori di lavoro circa le competenze effettive del soggetto.

Quando si chiede di provare a immaginare un PEL ospitato in una piattaforma online e di indicare quale grado di importanza assegnerebbero ad una serie di caratteristiche date, molto importanti sono considerate:

- la possibilità di aggiornarlo con semplicità (85,3%);
- la gratuità (80,8%);
- la possibilità di entrare in contatto con altri apprendenti (50,5%);
- la necessità di disporre di descrittori del QCER più articolati che aiutino sia a identificare meglio le proprie competenze, sia a selezionare documenti e produzioni personali che possano documentare che si è raggiunto uno specifico livello (42,3%);

- la possibilità di condividere, mostrare, pubblicare (38,5%);
- avere la proprietà dello spazio web in cui è ospitato il proprio PEL (21,1%);
- avere una veste grafica accattivante (12,8%).

4.5 Prospettive di utilizzo futuro del PEL

L'88,1% degli studenti dichiara che continuerà a utilizzare il PEL in futuro; l'1,8% dichiara che non lo userà; il 10,1% non sa. Per elaborare le risposte, le motivazioni addotte sono state raggruppate in categorie:

- lavoro (46,9%) si riferisce all'utilità percepita per accedere al mercato del lavoro presentando, in modo esaustivo e completo, le proprie competenze ed esperienze linguistiche;
- autovalutazione (20,8%) raggruppa le risposte in cui la priorità è stata data all'importanza che il PEL riveste nello sviluppo di capacità di autovalutazione;
- apprendimento (20,8%) è la categoria che raggruppa le risposte in cui si fa un chiaro riferimento all'utilità del PEL per l'apprendimento delle lingue;
- rilevanza personale (10,4%) identifica le risposte di chi afferma che continuerà a usare il PEL per il proprio sviluppo personale e culturale;
- mobilità (4,2%) è la categoria individuata per le risposte che si focalizzano sulla necessità di avere un PEL aggiornato per stabilirsi in uno dei paesi dell'UE;
- plurilinguismo (4,2%) raggruppa le risposte che hanno preso in considerazione la dimensione europea del PEL e il suo supporto allo sviluppo del plurilinguismo.

Le motivazioni degli studenti che hanno risposto no o 'non so' sono sostanzialmente ricollegabili all'imponderabilità del proprio futuro lavorativo, al ritenere di non avere competenze linguistiche sufficienti, all'assenza di un modello di PEL online, alla mancanza di tempo e motivazione per aggiornarlo con continuità.

5 Un modello di Biografia linguistica in Rete

I dati ricavati dalla sperimentazione hanno mostrato come il PEL – e in particolare la Biografia linguistica – abbia delle potenzialità in termini di inclusione, motivazione allo studio delle lingue, autoconsapevolezza, comprensione di sé e degli altri, sviluppo di abilità interculturali che non devono essere perse insieme al poco *appeal* che oggi lo strumento ha.

Il modello di apprendimento delle lingue comunicativo e costruttivista è basato su centralità e ruolo attivo dello studente, attenzione al processo, idea di apprendimento linguistico come esperienza totale (Dolci 2004); interazione tra persone, concetto di conoscenza come processo sociale, condiviso, partecipato, apprendimento attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, conversazionale, contestualizzato e riflessivo (Jonassen 1994). Questo modello ha trovato applicazione nello sviluppo di strumenti tecnologici che creano ambienti favorevoli per la personalizzazione, la diversificazione, l'espressione, la comunicazione, l'esplorazione. L'utente della Rete, diventato creatore e modificatore di contenuti, attraverso spazi interattivi quali blog, wiki e social network, può trasformarsi da consumatore a co-creatore anche del proprio curriculum. Fare formazione oggi significa spostarsi da una dimensione di erogazione del sapere ad una di costruzione e di co-costruzione della conoscenza realizzata attraverso l'interazione tra le persone (Celentin, Luise 2014), far fare e riconoscere esperienze di apprendimento in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento, favorire forme di apprendimento informale sociale e cooperativo, incrementare la motivazione allo studio e promuovere l'autonomia del discente nella scelta di che cosa, come, quando e dove imparare.

I dati raccolti sono confluiti in un modello di PEL sotto forma di blog, di 'diario in Rete', strumento generativo, narrativo ed esplicativo di competenze acquisite o in fase di acquisizione nelle lingue e nelle culture straniere e di esperienze formali, non formali e informali. Il blog è uno strumento disponibile gratuitamente, è di proprietà del discente, garantisce efficienza, rapida esecuzione sia della personalizzazione sia delle varie attività, facilità di ricordo, soddisfazione d'uso, controllo individuale di strumenti e contenuti, possibilità di aggregazione ed integrazione con un gran numero di piattaforme.

Un blog, per sua stessa natura, è in grado di soddisfare i criteri minimi stabiliti dal CoE per l'introduzione di nuovi documenti Europass (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea 2004): un blog può migliorare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (pertinenza); è potenzialmente applicabile in tutti gli Stati membri (dimensione europea); è disponibile in tutte le lingue ufficiali dell'UE (copertura linguistica); è idoneo ad una diffusione efficace sia in formato cartaceo che elettronico (fattibilità).

Fonti del modello di BL elaborato sono il PEL pubblicato da Loescher (Lucarelli, Lain, Genta 2004),[2] e i materiali raccolti dal CoE (Schneider, Lenz 2001), tradotti da noi.

Nell'elaborazione si è tenuto conto delle indicazioni emerse dai questionari metacognitivi compilati dagli studenti: alcune proposte

2 Il *Modello piemontese per giovani (15+) ed adulti* è stato validato dal CoE con delibera nr. 54/2003.

sono state inserite nella BL, per altre è stata predisposta una piattaforma Moodle di supporto – all'interno della quale sono disponibili una serie di materiali *free standing* – che consente di raccogliere risorse nuove e varie da scaricare per la personalizzazione senza 'appesantire' la struttura del modello.

Ogni pagina può essere stampata, inviata tramite e-mail o condivisa su piattaforme social.

Il modello prevede un menu principale organizzato in 5 sezioni.

«La storia del mio apprendimento linguistico e interculturale» consente di inserire tutte le lingue del proprio repertorio e le occasioni d'uso.

La sezione «Obiettivi» aiuta a identificare e chiarire obiettivi linguistici che il titolare del PEL intende raggiungere, indicando perché sta imparando o vorrebbe imparare determinate lingue, cosa vorrebbe essere in grado di fare con le lingue che sta studiando e cosa intende fare per raggiungere questi obiettivi.

«Stili di apprendimento» consente di tracciare il proprio profilo di apprendente di lingue attraverso la compilazione di alcune schede sugli stili di apprendimento.

L'«Autovalutazione competenze linguistiche» contiene tabelle di autovalutazione delle competenze linguistiche basate sul QCER. Nel Passaporto l'autovalutazione ha una funzione sommativa: la compilazione fornisce una panoramica della padronanza nelle lingue straniere e lo studente è invitato ad aggiornarle a intervalli regolari. Nella BL invece l'autovalutazione, correlata alla definizione degli obiettivi di apprendimento, ha una funzione formativa ed è progettata per accompagnare l'apprendimento giorno dopo giorno, settimana dopo settimana, mese dopo mese.

L'ultima sezione contiene l'«Autobiografia degli incontri interculturali», elaborata dal CoE nel 2009, che si concentra sull'analisi di singoli incontri interculturali attraverso domande e tracce che guidano e stimolano la riflessione. Le domande formulate riflettono i diversi aspetti della competenza interculturale presentati nel modello di Byram (1997) e nel QCER (Council of Europe 2001) e permettono di analizzare l'evento in questione e il processo di apprendimento che si è potuto svolgere.

Mentre le pagine del menu principale risultano più statiche, i post consentono un aggiornamento frequente dei contenuti. L'utente, sulla base di ciò che intende pubblicare, può costruire un elenco di categorie all'interno delle quali collocare i vari post: traduzioni, recensioni, audio, video, letture, viaggi.

Nel modello possono essere incorporate o linkate piattaforme gratuite, già popolate e disponibili online, a costituire una architettura formativa funzionale a un apprendimento linguistico non più *one size fits all curriculum* ma costruito con un lavoro flessibile, coinvolgente, pertinente e personalizzato sulla base di obiettivi, capacità,

interessi e priorità dei singoli, che mira a caratterizzare ogni esperienza come possibile fonte di educazione. Se ne riportano alcune:

- *video sharing* per la creazione di playlist di filmati o video musicali, la trascrizione, sottotitolazione e traduzione dell'audio, il caricamento di filmati in lingua auto-prodotti;
- *social bookmarking* per la costruzione di directory di articoli letti o tradotti online, risorse, tutorial ecc.;
- mappe personalizzate dei propri soggiorni all'estero;
- calendari per l'inserimento delle occasioni d'uso della lingua straniera (incontri, tandem, scambi culturali, viaggi);
- *community* di lettori con i quali condividere la propria libreria online, scoprire nuovi libri, scrivere recensioni, creare *wish-list*;
- *audio recorder/editing tools* per registrare file audio e mettere alla prova la propria pronuncia;
- comunità di viaggiatori per lasciare le proprie recensioni oppure contattare altri viaggiatori per chiedere informazioni sui viaggi, attività, musei, ristoranti, alberghi che hanno recensito;
- strumenti di creazione e condivisione di documenti per produzioni personali, traduzioni di pagine, lavori di gruppo, creazione e aggiornamento del proprio sillabo;
- app per l'apprendimento delle lingue.

Il modello di PEL da noi ideato è oggi in fase di sperimentazione e le autobiografie linguistiche finora raccolte saranno oggetto di ulteriori analisi per validare ed eventualmente migliorare il prototipo.

6 Ritorno all'inclusione

Le dinamiche relazionali di condivisione di elementi autobiografici, di esperienze di apprendimento, di comunicazione, di percezione e consapevolezza linguistica e interculturale promuovono la curiosità, il confronto interculturale, l'avvicinamento-incontro con la diversità.

La Biografia linguistica in Rete è strumento di *empowerment* che favorisce la crescita della fiducia e dell'autostima: nel confronto con altri, lo studente dà un senso a ciò che ha fatto e sa fare con le lingue straniere, scoprendo non solo che è capace di raccontare la sua storia linguistica, ma anche che la sua identità di parlante plurilingue può arricchirsi nella comparazione con le storie linguistiche di altri.

La narrazione del sé linguistico (Kramsch 2009), condivisa in Rete, è occasione per maturare la consapevolezza del plurilinguismo come elemento strutturale della propria identità, riconoscendo valore paritario a tutte le esperienze e competenze linguistiche e interculturali. Definire e documentare lo sviluppo dei propri processi e progressi di apprendimento linguistico, le necessità, l'impegno e il carico di studio necessari per raggiungere nuovi obiettivi – non

focalizzandosi solo sui risultati finali – non più chiusi nella propria stanza ma in una 'blogosfera' abitata da persone che hanno lacune, necessità, competenze, esperienze diverse o simili alle nostre, espone a riflessioni condivise ed alla possibilità di chiedere, rispondere, imparare, riflettere, rinegoziare, in maniera anche condivisa. La Biografia linguistica, costruita in Rete, può rappresentare un valido strumento per conoscere, valorizzare e capitalizzare le differenze individuali, esprimere il proprio potenziale, permettere un riconoscimento di sé e dell'altro che comporta il confronto, la scoperta, e in definitiva l'inclusione.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Il task plurilingue: uno strumento didattico per la promozione dell'apprendimento interculturale e di inclusione sociale

Gisela Mayr
Libera Università di Bolzano, Italia

Abstract Failing to acknowledge the presence of cultural and linguistic diversity within the scholastic institution, alongside with its monolingual habitus, causes the marginalization of entire groups of learners, whose effective and active participation in the democratic process of learning is prevented. The creation of plurilingual tasks to the contrary aims at promoting intercultural competence and inclusion, both of which can only be initiated, if all languages and cultures present within the learner group are included in the learning process. The present qualitative study aims at identifying emergent forms of inclusive and intercultural learning in such plurilingual task-based learning settings.

Keywords Plurilingual task. Inclusion. Mediation. Multilingualism. Intercultural learning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il task plurilingue. – 3 Lo studio. – 3.1 Rilevamento ed analisi dei dati. – 3.2 Supporto reciproco attraverso *codemixing*. – 4 Conclusioni.

1 Introduzione

Il principio dell'inclusione si contrappone all'ideale educativo neoliberale del successo ad ogni costo e dell'ansia da prestazione, ponendo al suo centro gli obiettivi della convivenza e dell'accettazione dell'altro, qualunque esso sia. Secondo Böttinger e Hallet (Böttinger 2016, 18; Hallet 2011, 61) il riconoscimento delle diversità culturali, linguistiche e generiche oltre il principio della selezione promuove un'idea più equa e solidale di educazione, che racchiude in sé l'apprendimento interculturale e ne fa il suo principale obiettivo.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/014

L'empatia assume in questo contesto un peso fondamentale nell'apprendimento.

Partendo dalle raccomandazioni di Byram (Byram et al. 2016), il presente studio intende dimostrare come l'approccio del task plurilingue possa promuovere l'apprendimento e l'empatia interculturale. L'insegnamento come inteso da Barret et al. necessita di un approccio interdisciplinare, in cui venga promosso il dialogo interculturale e democratico. Il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) (Council of Europe 2018b) pone le basi per un tale approccio, teso a formare gli studenti ad una *democratic citizenship* che viene definita come segue: «participate effectively in a culture of democracy and live peacefully together in culturally diverse democratic societies» (Council of Europe 2018b, 11).

L'Italia vanta una lunga tradizione nell'ambito dell'inclusione scolastica. Già nel 1977 si decise di adottare un modello scolastico in cui tutti erano chiamati a lavorare insieme in classi inclusive. Tuttavia inclusione significò soprattutto inclusione di studenti e bambini con disabilità all'interno del gruppo classe, grazie allo sviluppo di nuove metodologie didattiche e alla creazione di una rete di supporto sia interna che esterna alla scuola. Nonostante questa lunga tradizione, che pone il Paese all'avanguardia a livello europeo, con il termine inclusione si continuò per lungo tempo a fare riferimento esclusivamente a studenti con bisogni speciali.

Soprattutto negli ultimi decenni, tuttavia, anche in Italia i fenomeni della migrazione e della globalizzazione risultano accelerati a causa di cambiamenti climatici, instabilità politiche e crisi economiche. Milioni di persone costrette a lasciare il proprio paese alla ricerca di un futuro migliore per sé stessi e per le proprie famiglie sono approdate e continuano ad approdare in Italia. Nelle società che accolgono queste persone, e quindi anche in Italia, fenomeni di marginalizzazione ed intolleranza si diffondono sempre più, ed è in questo contesto che l'inclusione sociale diventa compito centrale soprattutto della scuola. È l'istituzione scolastica che si assume l'onere di trovare nuove strade per promuoverla (nota del MIUR nr. 465, 27 gennaio 2012).

Il mancato riconoscimento dell'esistenza di gruppi linguistici e culturali molteplici all'interno dell'istituzione scolastica comporta, assieme all'habitus monolingue che predilige l'utilizzo delle lingue di maggiore prestigio sociale, la marginalizzazione e l'emarginazione di interi gruppi di discenti, cui viene impedita l'effettiva ed attiva partecipazione democratica al sistema scuola. Essi diventano così gruppi svantaggiati ai quali non viene garantito un equo accesso all'istruzione (Bredella, Chryst 2007; Nussbaum 1997; Hedegaard-Soerensen, Penthin Grumloese 2018).

L'aggravarsi della situazione ha reso necessaria la realizzazione di percorsi educativi adeguati, finalizzati a promuovere anche l'inclusione sociale. In questo contesto inclusione implica un cambio di pro-

spettiva, che comporta il passaggio da un'idea di omogeneità all'apprezzamento della differenza culturale e linguistica come elemento caratterizzante sia dell'individuo che del gruppo classe, e con esso di tutta l'istituzione scolastica. Una comunità scolastica inclusiva ha il compito di educare al rispetto di tutti, di accogliere, ospitare e apprezzare le differenze negli altri, e di riconoscerle come una fonte per il proprio apprendimento. Viene promosso un processo di apprendimento in cui tutti i partecipanti, date le diverse situazioni di partenza, devono avere la stessa probabilità di raggiungere l'obiettivo finale. Le differenze sono viste come una cosa preziosa e nessuno è sminuito a causa della propria lingua e cultura, religione o colore della pelle.

Il fine di un tale progetto didattico è di fornire ai discenti le competenze necessarie a gestire le differenze sociali, religiose, culturali e di razza in modo inclusivo, e di riconoscere il potenziale dell'interazione interculturale e plurilingue come un aspetto di importanza fondamentale nel proprio percorso formativo. L'inclusione sociale diventa così uno strumento per cambiare l'intera comunità scolastica e creare laboratori di convivenza pacifica (Consiglio dei Ministri 2014). Si tratta dunque di sviluppare una didattica interculturale tesa a contrastare i fenomeni di scontro. Se interculturalità vuole significare il vero e reale confronto di diverse culture e lingue, ciò deve avvenire in un contesto plurilingue, in cui tutte le lingue presenti nel gruppo classe divengono parte attiva del processo di apprendimento (García, Wei 2014, 81). Il task plurilingue è stato sviluppato con tale obiettivo ed è lo scopo della presente ricerca di identificare le diverse forme di apprendimento inclusive che ne possono scaturire, di verificare se questo siano riconducibili al plurilinguismo e di identificare possibili aree di competenza attinenti.

2 Il task plurilingue

Il task complesso nasce dalle necessità di adattare TBLL (*task-based language learning*) (Willis 1996; Kohonen 1992; Ellis 2003) alle esigenze di una didattica tesa a promuovere le competenze in tutta la loro complessità, non limitandosi dunque alla descrizione delle skills. Fa riferimento ad un'idea più profonda di *sprachlicher Bildung* e quindi necessita di descrittori per competenze più articolati e olistici (Hallet, Krämer 2012). Voler promuovere le competenze dei discenti nella loro complessità presuppone modelli didattici validi, capaci non solo di gestire realtà didattiche sempre più complesse e mutevoli (Caon, Meneghetti 2017), ma anche di promuovere processi di apprendimento che vadano al di là di quelli tradizionali, e permettano ai discenti di agire e di interagire in modo adeguato in una società culturalmente e linguisticamente sempre più eterogenea. Byram pone l'apprendimento in un contesto interdisciplinare, dove il dialogo intercultura-

le e democratico viene promosso: nel RFCDC, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Council of Europe 2018b), si immagina un approccio didattico che metta al centro l'ideale di una cittadinanza democratica caratterizzata da empatia culturale, dove i discenti partecipano ad una cultura democratica in cui società culturalmente e linguisticamente eterogenee convivono pacificamente.

La partecipazione attiva di tutti può essere garantita solo a condizione che ogni lingua, ogni dialetto e idioletto vengano inclusi nel processo di apprendimento (Stichweh 2016). Il comportamento linguistico, i piccoli gesti quotidiani sono aspetti chiave attraverso i quali l'inclusione linguistica si manifesta, perché è proprio attraverso questi piccoli gesti che ideologie e atteggiamenti si manifestano, ed eventuali barriere linguistiche mostrano il loro effetto devastante sullo sviluppo dell'individuo (Busch 2013). Shohamy (2006) immagina una scuola in cui tutti possano contribuire al processo educativo con l'apporto costruttivo di tutte le proprie competenze plurilingui.

Attraverso il task plurilingue, l'ideale di un'educazione alla cittadinanza democratica e la necessità di integrare tutte le lingue e le culture presenti all'interno del gruppo classe e della scuola possono essere riuniti in un disegno educativo che pone al suo centro il principio dell'inclusione culturale e linguistica.

La diversificazione linguistica è presupposto ovvio in questo contesto. Hallet sostiene che l'apprendimento linguistico avviene comunque in uno spazio comunicativo interculturale e multilingue (Hallet 2017; cf. anche Kramsch 2006). Il tentativo di ripensare un task complesso in chiave plurilingue è anche il tentativo di cogliere le nuove dimensioni linguistiche, cognitive e culturali che caratterizzano la nostra società. In questo modo vengono integrati nel modello precedente nuovi aspetti utili per delineare un nuovo quadro di apprendimento, che sia appunto plurilingue.

La scelta dei temi da trattare viene operata in accordo con i discenti e verte su temi di interculturalità che sono di attualità in un determinato momento. In accordo con i temi scelti, vengono stabiliti gli obiettivi dell'unità didattica per competenze. Dove necessario, vengono forniti strumenti linguistici necessari allo svolgimento del task in diverse lingue (*language loop*). Grazie agli input plurilingui (in 5 lingue) e multimodali, vengono da un lato forniti esempi di generi discorsivi in diverse lingue, che possono essere utilizzati per lo svolgimento del task, e dall'altro si avvia una serie di processi che caratterizzano il discorso plurilingue (Mayr 2020, 142):

- Processi cognitivi: il discorso plurilingue costringe i discenti a monitorare continuamente la propria produzione linguistica ed a confrontare le lingue tra di loro, aumentando così notevolmente la consapevolezza linguistica.
- Processi discorsivi plurilingui: in un processo di negoziazione plurilingue fenomeni come il *codeswitching*, *codemixing* e *tran-*

slanguaging assumono un ruolo fondamentale ed allargano lo spettro dei significati.
- Processi relazionali legati al plurilinguismo: grazie al discorso plurilingue cambia anche l'interazione sociale, in quanto i discenti necessitano di una maggiore attenzione verso le proprie esigenze e le esigenze degli altri.
- Processi metalinguistici legati al plurilinguismo: si attiva il repertorio plurilingue, cambia il *language mode* (Grosjean 2007) e vengono attivati transfer su diversi livelli.
- Processi emotivi: i discenti vengono confrontati con la propria percezione delle diverse lingue e scoprono che ogni lingua esprime le emozioni in modo diverso. Sono chiamati a riflettere criticamente su questi fatti.
- Competenza simbolica: la ricontestualizzazione culturale e sociale comporta un'apertura verso la dimensione simbolica del linguaggio, che è sì uno strumento convenzionale per la raffigurazione simbolica della realtà, ma al contempo permette la rappresentazione della realtà soggettiva di ciascun individuo, attraverso le emozioni, le percezioni e atteggiamenti dell'individuo stesso (Kramsch 2009, 7).

Grazie a contenuti autentici, di rilevanza culturale e sociale, gli input plurilingui e le consegne danno adito a processi di *problem solving*, durante i quali nuove competenze sociali, discorsive e cognitive possono svilupparsi all'interno di situazioni in cui le interazioni complesse emergono proprio durante i processi decisionali. In tal modo i discenti hanno parte attiva nella discussione socioculturale, ed acquisiscono sia le competenze linguistico-pragmatiche, che le competenze necessarie per agire in modo costruttivo all'interno della società plurilingue e interculturale.

3 Lo studio

Lo studio qualitativo è parte di un progetto di più ampia portata che si è svolto in una classe terza del Liceo Linguistico in lingua tedesca a Bolzano, in una classe di 22 alunni/alunne. Nel corso di un anno scolastico cinque moduli plurilingui (di circa 20 ore ciascuno) sono stati inseriti all'interno delle materie linguistiche curriculari. Le lingue coinvolte nel progetto erano le seguenti: tedesco, italiano, inglese, francese, latino, lingue minoritarie (Ladino).

Le domande di ricerca si articolavano attorno a tre assi:
- Possono essere individuate forme di apprendimento inclusive all'interno del task plurilingue?
- Tali processi sono riconducibili al plurilinguismo?
- In quali ambiti di competenza avvengono tali processi di apprendimento?

3.1 Rilevamento ed analisi dei dati

Prima dell'inizio del progetto, grazie a questionari sulla biografia linguistica dei singoli discenti del gruppo classe è stato possibile acquisire una conoscenza più approfondita in merito agli atteggiamenti e alle preferenze linguistiche dei singoli. Tale fotografia linguistica di partenza ha reso possibile osservare, nel corso del progetto, eventuali cambiamenti nell'atteggiamento e nella percezione psicotipologica delle singole lingue, e la percezione dello status sociale delle singole lingue (Hammarberg 2009; Ó Laoire, Singleton 2009). Grazie ai questionari preliminari, sono stati rilevati presupposti per l'apprendimento molto diversi a seconda dell'individualità e della biografia dei singoli.

Durante i processi di negoziazione e gli *output* plurilingui sono state fatte registrazioni video e audio, analizzate in seguito con il metodo documentario (Bohnsack 2013). Per garantire la validità dei dati, sono stati fatti degli *stimulated recalls* (Gass, Mackey 2017) con 5 studenti (nella misura di tre per ogni studente) e, a conclusione del progetto, delle interviste semi-strutturate con ciascun discente (Dörnyei 2007). Nelle seguenti trascrizioni non è stata adottata una trascrizione annotata, dato la che il volume dei dati (più di 12 ore di trascrizione) e lo scopo dell'analisi che consisteva la codificazione e la conseguente descrizione sintetica non lo rendevano necessario. Dall'analisi dei dati emerge un accrescimento di competenze in ambito interculturale ed inclusivo nelle aree[1] elencate di seguito.

3.2 Supporto reciproco attraverso *codemixing*

Come mostrano gli esempi sottostanti tratti dalle registrazioni audio, i discenti, ed in particolar modo i discenti plurilingui, assumono una funzione di supporto all'interno del gruppo, fornendo dove è necessario informazioni aggiuntive o traduzioni informali in più lingue. Questo significa che all'interno del gruppo di lavoro tutti si supportano a vicenda, permettendo di superare le difficoltà – soprattutto a livello linguistico – grazie all'aiuto reciproco. Nel primo esempio, S6 si rivolge direttamente al gruppo con una domanda, ricevendo immediatamente una risposta al suo quesito sotto forma di traduzione. Nel secondo esempio, S6 si rivolge alla docente: dato che in quel momento non è presente, subentra S2 fornendo, anche in questo caso, la traduzione necessaria. Nell'intervista conclusiva del progetto un'alunna esprime molto bene questa dinamica di supporto reci-

1 Le interviste si sono svolte nella lingua L1 dei discenti, viene dunque riportato il testo in originale ed in aggiunta viene fornita una traduzione in italiano ad opera dell'Autrice.

proco con le seguenti parole «Sie helfen dir, wenn dir etwas nicht einfällt, weil wir alle in der gleichen Situation sind und in irgendeiner Sprache Schwierigkeiten haben» (Ti aiutano quando non ti viene in mente una parola, perché siamo tutti nella stessa situazione, ed abbiamo le stesse difficoltà, chi in una lingua chi nell'altra).

STUDENTE 6 Wie sagt man das auf Englisch?
STUDENTE 4 Hm honest

STUDENTE 6 Lui era la persona più giovane ed ha quarantaquattro anni. Eh. Teacher, how do you say «running for president» in Italian?
STUDENTE 2 Si candida a presidente.

3.2.1 Mediazione

In questo esempio i discenti fanno uso della pratica del *codeswitching*, per aiutare S2 nella comprensione del testo in lingua francese. Vengono adottate strategie, da parte del gruppo, che iniziano con più traduzioni informali in diverse lingue. Prima la traduzione avviene nella lingua più simile al francese, cioè l'italiano, e poi si passa alla lingua L1 di S2. Infine, quando è chiaro che S2 ancora non comprende, vengono attivate altre strategie, dallo spelling alla scrittura. Si fornisce in questo modo a S2 un aiuto graduale, grazie al quale passo dopo passo viene costruito uno *scaffolding* plurilingue. Lo scaffolding permette ai discenti di mediare i significati attraverso più lingue, cercando così di attivare diverse aree del repertorio plurilingue di S2 nel tentativo di trovare la lingua che permetta di facilitare la comprensione e di trasferire meglio il sapere. Spontaneamente, il gruppo cerca di sollecitare il repertorio plurilingue della discente, attivando il transfer da una lingua all'altra, alla ricerca della lingua ponte più adatta per S2 nel caso specifico (per la teoria del transfer cf. Meißner, Reinfried 1998; Morkötter 2004; Bär 2009).

Le caratteristiche dello scaffolding plurilingue sono specifiche. Dai dati emerge che non avviene all'interno di una famiglia linguistica, come promosso dalla teoria dell'intercomprensione (Hufeisen, Neuner 2003); al contrario sembra che la scelta delle lingue da usare per il transfer – e di conseguenza per lo scaffolding – sia da attribuire ad aspetti pratici e di comprensione. Si sceglie cioè la lingua che in un dato momento sembra più utile; il gruppo linguistico non sembra avere un ruolo predominante su altri aspetti.

STUD. 1 oui trois cent mille, je ne sais pas comment on dit posti di lavoro.
STUD. 2 posti Platz.
STUD. 4 lieu de travail.
STUD. 2 lieux de travail?
STUD. 1 oh hem on pourrait créer.
STUD. 2 was?
STUD. 1 si potrebbero creare.
STUD. 4 on pourrait créer.
STUD. 2 p-o-u-r-r-a-i-t
STUD. 4 p-o-u-r-r-a-i-t
STUD. 4 est-ce que c'est le <plural> pourraient.
STUD. 2 on pourrait was
?STUD. 4 des lieux de travail – créer.
STUD. 1 mit zwei e.
STUD. 2 des lieux de quoi ?
STUD. 1 also wart, ich schreib es dir mal auf

3.2.2 Rapporto tra gli/le alunni/e

In questo contesto educativo cambia la percezione di sé e degli altri. Come mostrano le seguenti citazioni prese dalle interviste, gli alunni e le alunne acquisiscono una maggiore consapevolezza del proprio processo di apprendimento e comprendono che ne fa parte anche l'errore. Si arriva alla percezione dell'errore come parte rilevante dello stesso processo: attraverso l'errore avviene l'apprendimento, e grazie al supporto reciproco l'errore diventa una sfida comune da superare insieme.

Grazie a questo mutamento di atteggiamento, cambia anche il rapporto tra i discenti: esso assume un valore di comunanza e cooperazione. I discenti, trovandosi tutti in una condizione inconsueta e per certi versi difficile, acquisiscono un'aumentata consapevolezza di cosa significhi trovarsi in situazioni linguistiche al limite delle proprie capacità. Così sviluppano una maggiore empatia con gli altri membri del gruppo: si crea un'atmosfera di collaborazione e maggiore premura e comprensione riguardo ai problemi degli altri.

STUDENTE Man sieht dass auch die anderen Fehler machen, (auch die Lehrer)… Mut zum Fehler
(Vedi che anche gli altri fanno errori… il coraggio di fare errori.)

STUDENTE Die Bezeihung ist.Wie soll ich sagen, es ist halt familiärer geworden.
(Il rapporto è diventato come posso dire, è diventato più famigliare.)

3.2.3 Cambiare i propri atteggiamenti

I discenti, grazie a forme di apprendimento individualizzate e autonome, possono allargare il proprio spettro d'azione ed attivare lingue del proprio repertorio che fino ad allora erano rimaste inattive. Questo comporta anche una nuova percezione delle medesime lingue da parte di ciascuno di loro, percezione che forse prima era carica di sentimenti negativi.

Il task plurilingue permette ai discenti di fare esperienze linguistiche in contesti che non sono quelli tradizionali scolastici e quindi, autoregolando il proprio processo di apprendimento, di sperimentare con forme e lingue nuove, senza sentirsi osservati dall'insegnante e senza dover giustificare le proprie scelte in merito alla valutazione. Nel caso del primo estratto sottostante, l'alunna mette in discussione consuetudini ed atteggiamenti acquisite all'interno del gruppo famiglia ed attiva l'italiano, una lingua che in precedenza si era rifiutata di parlare. Nel secondo estratto l'intervistata parla di come fosse inconsueto parlare l'italiano per lei all'inizio del progetto. Il poter lavorare in modo inosservato permette all'alunna di sperimentare forme nuove e di allargare il proprio uso delle lingue in un contesto che non è né quello famigliare, né quello prettamente scolastico. È proprio grazie a questa decontestualizzazione che diviene possibile per la discente sperimentare con l'italiano in un contesto nuovo e giocoso, capace di togliere paure ed incertezze.

> STUDENTE Ja also von mir aus gesehen schon, weil ich rede auch viel mehr in den anderen Sprachen. Nicht dass ich nur auf die eine Sprache fixiert bin, sondern dass ich auch in den anderen Sprachen viel rede. Besonders auch in Italienisch, wie ich das am Anfang eigentlich fast gar nicht getan habe.
>
> (A mio avviso si, adesso parlo molto di più anche nelle altre lingue. Non è che sono fissata su una lingua, ma parlo tanto anche nelle altre lingue, in particolare anche l'italiano, cosa che all'inizio non facevo quasi mai.)

> STUDENTE Es ist ungewohnt gewesen am Anfang, aber desto mehr man redet desto mehr gewöhnt man sich und das ist eigentlich in jeder Sprache so. Und das ist mittlerweile normal.
>
> (Era strano all'inizio, ma più parli, più ti abitui ed è lo stesso per tutte le lingue. E adesso è normale.)

3.2.4 Cambiare consuetudini

Come mostra il segmento sottostante, grazie al task plurilingue vengono superate vecchie consuetudini molto spesso acquisite, come per esempio l'abitudine di non parlare l'italiano tra studenti tedeschi. È una situazione nuova, che viene percepita come curiosa e che decontestualizza l'utilizzo dell'italiano, rendendolo così più familiare, il che contribuisce anche a togliere molte paure a chi, in un contesto puramente scolastico di interazione discente-insegnante, non si sente sufficientemente preparato.

> STUDENTE Ich finde Italienisch ist auch noch etwas Besonderes, weil wir da auch reden und dann wenn man mit Deutschsprachigen Italienisch redet ist das gewöhnungsbedürftig, aber es ist toll, dass wir das machen.
>
> (Trovo che l'italiano sia una cosa speciale, perché parliamo, e se tedeschi tra di loro parlano l'italiano bisogna abituarsi, ma è bello che lo facciamo.)

3.2.5 Assicurare la comprensione reciproca

In questo estratto una discente commenta una situazione in cui si aggiunge al gruppo un compagno che non sa l'italiano. Il gruppo reagisce prontamente alle esigenze specifiche di S6, riducendo gradualmente l'uso di questa lingua, per permettere a S6 di partecipare alla discussione. Il gruppo assume un atteggiamento inclusivo nei confronti di S6, che è nuovo nel gruppo classe e fatica ad inserirsi: proprio grazie alle esperienze fatte durante il task plurilingue, i discenti hanno sviluppato una maggiore consapevolezza riguardo ai problemi di comprensione e alle necessità specifiche di eventuali interlocutori, e quindi reagiscono con maggiore prudenza in una situazione simile.

> STUDENTE In der Situation zum Beispiel habe ich nicht genau gewusst, ob er uns versteht oder nicht und danach haben wir halt… er hat gesagt, er hat es verstanden, weil das ist immer ein bisschen schwierig einzuschätzen und *ehm* (kurze Pause) ich glaube auch, dass wenn er eben in der Gruppe ist und mit uns ist, dann reden wir weniger Italienisch, weil wir einfach… nicht Angst haben, aber einfach nicht wissen, ob er es versteht oder nicht.
>
> (In questa situazione non sapevamo se ci capiva e allora abbiamo… lui ha detto che aveva capito. Ma è sempre un po' difficile da valutare, io penso che, quando lui è nel gruppo con noi, parliamo meno l'italiano perché abbiamo paura perché non sappiamo se ci capisce o no.)

3.2.6 Immaginare un discorso plurilingue

L'estratto seguente mostra come i discenti si aprano ad una nuova idea di apprendimento linguistico in cui tutte le lingue presenti hanno lo stesso valore e possono essere usate attivamente. Un discorso in cui ogni lingua veicola i propri significati e viene compresa, dove le barriere dell'incomprensione e dell'intolleranza sono state superate ed ogni lingua è al contempo una lingua estranea ma anche familiare.

> STUDENTE Irgendwie wäre es toll, wenn es das auch im *real life* geben würde. Also wenn man jetzt mit multikulturellen Schülern in einer Klasse sitzen würde und jeder redet die Fremdsprache, halt seine eigene Sprache, aber man versteht was sie meinen antwortet aber in der eigenen Sprache.
>
> (Sarebbe bello, se questa cosa esistesse anche nella vita reale. Se adesso fossimo in una classe con alunni di culture diverse e ciascuno parla nella propria lingua, o risponde nella propria lingua e si capisce cosa vogliono dire.)

4 Conclusioni

L'analisi dei dati mostra che l'apprendimento plurilingue apre a forme di interazione inclusive: in contesti linguisticamente e culturalmente eterogenei, i discenti attuano pratiche e strategie atte a mediare tra lingue e culture, nell'intento di rendere meglio comprensibili significati e contenuti a tutti gli interlocutori. Grazie a questa pratica, anche sistemi di riferimento culturali diversi vengono riconosciuti come tali e messi in relazione l'uno con l'altro, permettendo uno scambio proficuo fra essi.

Emergono, di conseguenza, anche sistemi di valore latenti, e i discenti vengono sollecitati a riconoscerne l'importanza determinante nel processo comunicativo. Al contempo, gli studenti hanno finalmente la possibilità di riflettere criticamente sulla validità di ogni sistema di riferimento culturale e di metterlo in discussione: laddove sia necessario, tali sistemi possono perciò essere smantellati e dare luogo a nuovi percorsi più inclusivi.

Il task plurilingue accresce la consapevolezza dei discenti rispetto al proprio repertorio linguistico e alle difficoltà nell'uso di più di una lingua. Grazie a questa esperienza, gli studenti cominciano ad avere una maggiore attenzione riguardo alle esigenze e difficoltà comunicative degli interlocutori e delle interlocutrici. Il task plurilingue permette la partecipazione di tutti, con l'apporto individuale del proprio repertorio linguistico, che si può perciò aprire a nuove possibilità grazie ad un *setting* in cui il processo di apprendimento è autoregolato, e gli stessi discenti possono stabilirne regole e confini.

Il repertorio plurilingue diventa parte dichiarata ed integrante del

processo di apprendimento, e grazie a forme di transfer porta alla luce nuove prospettive di apprendimento intralinguistico. In tal modo vecchie consuetudini e atteggiamenti possono essere superati, aprendo la strada all'utilizzo di lingue altresì rimaste inattive.

Ne consegue una presa di coscienza e una riflessione critica circa le proprie resistenze linguistiche e l'esistenza di gerarchie linguistiche personali, che si riflettono all'interno dell'istituzione scolastica. Da questo punto di partenza, si possono sviluppare strategie inclusive per la facilitazione della comprensione reciproca ed il mutuo sostegno. Attraverso il confronto con gli altri può avere inizio una riflessione critica sulla propria biografia linguistica, con la conseguente messa in discussione di preconcetti acquisiti. I discenti si aprono verso nuove lingue e culture ritenute in precedenza meno importanti.

Riguardo alla seconda domanda alla base della ricerca (quali forme di apprendimento inclusive si sono potute osservare), l'analisi dei dati ha rilevato gli aspetti descritti di seguito. In primis, si nota una disposizione positiva ed un atteggiamento inclusivo da parte dei discenti. La riflessione critica sulla propria biografia linguistica e l'emergere di preferenze e gerarchie linguistiche interiorizzate, assieme alla necessità di monitorare costantemente il discorso plurilingue, ha favorito un approccio più analitico al proprio uso delle lingue. In un secondo momento, tale approccio ha dato luogo ad un'approfondita riflessione sui diversi sistemi di riferimento culturali cui ciascuna lingua fa riferimento, e infine sul modo in cui essi interagiscono. L'esperienza del task multilingue comporta una più consapevole gestione del proprio repertorio plurilingue ed un atteggiamento critico riguardo a concetti acquisiti.

La presa di coscienza dell'esistenza di gerarchie linguistiche all'interno del discorso, e del fatto che queste gerarchie sono l'espressione del potere di gruppi economicamente e politicamente più forti, porta ad una nuova percezione di tali lingue, ed induce ad usare consapevolmente le altre, mostrando maggiore interesse ed empatia verso lingue e culture non appartenenti al proprio ambito culturale immediato. La disposizione inclusiva diviene inclusione in atto quando nei processi di negoziazione gli studenti si aiutano a vicenda, fornendo scaffolding plurilingui di diverso tipo. Gli studenti sviluppano un'attenzione particolare verso la valutazione delle competenze linguistiche dell'interlocutore e adattano il proprio repertorio alle sue esigenze.

Grazie a questo atteggiamento complessivo, profondamente cambiato, vengono rese possibili forme di apprendimento cooperativo e sociale che influenzano positivamente il processo di formazione del singolo, includendo anche forme di apprendimento per imitazione.

Altro risultato importante per ogni discente, al termine del progetto, è stata la scoperta di strategie di apprendimento più adatte alla propria disposizione e personalità, proprio grazie al *setting* plurilingue in quanto sono state attivate strategie di transfer che hanno permesso ai discenti di attingere a tutto il loro repertorio plurilingue.

Sezione 4 L’inclusione degli alunni stranieri

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Uno strumento per comprendere le difficoltà di apprendimento degli alunni stranieri

Elvira Graziano
Università della Calabria, Italia

Luciano Romito
Università della Calabria, Italia

Abstract The growing presence of students from migrant cultural backgrounds in Italian schools has changed classrooms, giving them a multicultural and intercultural aspect. This could mean a challenge for the concept of inclusion in educational contexts. This situation, very heterogeneous due to the various native places of foreign students, is often associated with the presence of learning difficulties. Recognising a possible learning disorder (Law no. 170/2010) in students from migrant cultural backgrounds is made more difficult by the lack of specific screening measures. This paper aims to present a preliminary report of a tool tested on a sample of Italian and foreign primary school children in order to evaluate their reading ability, regardless of the language they have as mother tongue. The tool is conceived as a preliminary screening in schools to understand if the difficulties of the students are related to the low L2 language proficiency or if they are the manifestation of other problems to be investigated through medical-diagnostic tests.

Keywords Dyslexia. Learning disorders. Phonology. Experimental phonetics. Italian L2.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La situazione in Calabria. – 3 Materiali e metodi. – 4 Risultati. – 5 Conclusioni.

1 Introduzione

L'aumento della popolazione scolastica di origine straniera ha contribuito a rendere le classi italiane più *multi* e *inter*culturali, stimolando sempre nuove riflessioni sul modo di approcciarsi alla didattica.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/015

Ciò rappresenta una sfida per il concetto stesso di inclusività negli ambienti educativi. Gli studenti stranieri, infatti, si trovano nella doppia difficoltà di apprendere la lingua della comunicazione quotidiana e le (micro) lingue del curricolo scolastico (Cummins 1992, 17): ciò può causare ritardi o insuccessi scolastici in tali studenti rispetto ai compagni italiani. Di conseguenza, la situazione, molto eterogenea per la loro diversa provenienza, si associa spesso alla presenza di eventuali problemi nell'apprendimento. Il riconoscimento di un eventuale disturbo specifico (L. n. 170/2010) in questi soggetti è reso ancora più difficile dalla mancanza di appositi protocolli diagnostici (Daloiso 2012; Martin 2013; Peer, Reid 2013).

Nello specifico, uno dei maggiori problemi che si presentano nelle classi multilingue e multiculturali è proprio quello di comprendere se gli effettivi ritardi dipendono da una normale lentezza nel processo di acquisizione di una lingua seconda/lingua straniera[1] oppure se sono spia di un possibile caso di disturbo di apprendimento. Tuttavia, si tende a farli a rientrare nella scarsa conoscenza della L2/LS (Landon et al. 2000): ciò determina la possibilità di falsi positivi o, al contrario, di falsi negativi. Studi recenti hanno affrontato la questione della valutazione dei DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) in ambito multilingue (Celentin, Daloiso 2017), offrendo preziosi contributi riguardo ai possibili indicatori di disturbo nei soggetti bi-/plurilingui (Elbro et al. 2012; Abu Rabia, Siegel 2002; Siegel 2016). Si è cercato, da una parte, di costruire modelli di valutazione *culture-fair* e che si basano su indicatori linguistici (Everatt et al. 2013), e dall'altra sottolineando l'importanza di test diagnostici culturalmente appropriati (Usmani 2000).

Questo studio, presentando i primi risultati di una ricerca più ampia, dal punto di vista linguistico, si inserisce proprio in questa cornice con l'obiettivo di verificare la validità di uno strumento pratico e di semplice utilizzo per gli insegnanti, che aiuti a comprendere se le difficoltà riscontrate dagli studenti stranieri sono linguistiche e, quindi, legate alla scarsa conoscenza della L2, oppure se le stesse possono essere spia di problemi di altra natura da segnalare alle famiglie e approfondire attraverso un iter diagnostico.

2 La situazione in Calabria

Secondo le statistiche ufficiali del MIUR, nell'a.s. 2017/18, la percentuale degli alunni stranieri inseriti nel sistema scolastico italiano si attesta sul 9,7%. In Calabria, gli studenti con cittadinanza non italiana rappresentano il 4,3% in rapporto al totale regionale **[fig. 1]**.

1 Da questo momento in poi si useranno le sigle L2/LS per lingua seconda e lingua straniera.

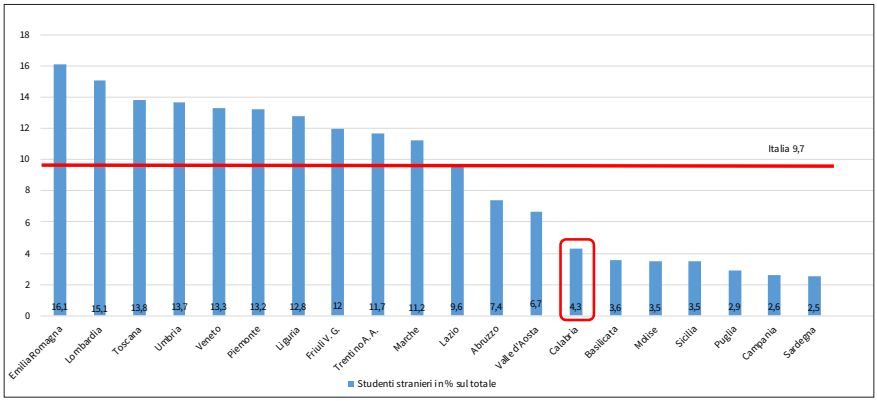


Figura 1 Studenti con cittadinanza non italiana in rapporto al totale degli studenti per regione (a.s. 2017/18, MIUR)

Nello stesso anno, solo lo 0,8% della popolazione scolastica calabrese risulta in possesso di una diagnosi di DSA (L. nr. 170/2010), sensibilmente al di sotto della media nazionale (3,2%), mentre il 3,1% degli alunni è in possesso di una certificazione di disabilità.[2]

Tuttavia, dai dati ministeriali non si evince se tra gli studenti con certificazione siano presenti anche studenti stranieri. Pertanto, è stata condotta una ricerca in tutte le scuole calabresi finalizzata alla corretta anagrafe degli studenti (sia italiani sia stranieri) con DSA, con disabilità e con BES.[3] I risultati della ricerca **[fig. 2]** rivelano che in Calabria:

1. l'1,16% della popolazione scolastica di origine italiana e lo 0,61% di quella straniera sono riconosciute come DSA (L. nr. 170/2010), percentuale ancora significativamente minore rispetto alla media nazionale;
2. il 3,31% degli studenti di origine italiana e il 3,82% degli studenti stranieri possiedono una certificazione in quanto disabili (L. nr. 104/92), in linea con i dati nazionali;
3. il 4,09% degli studenti di origine italiana e il 14,66% degli studenti stranieri sono inseriti nella categoria dei BES (C.M. nr. 8 del 06/03/2013) per svantaggio linguistico, sociale e familiare.

2 I dati sono disponibili al seguente link `t.ly/JD9O`.

3 Il questionario, creato per individuare la presenza di alunni italiani e stranieri con o senza DSA in Calabria, ha permesso di conoscere anche il numero di studenti con altri BES e disabilità. Esso è stato inviato a tutti gli istituti scolastici diffusi sul territorio regionale con la collaborazione dell'USR. I dati consegnati dalle varie scuole sono stati analizzati quantitativamente.

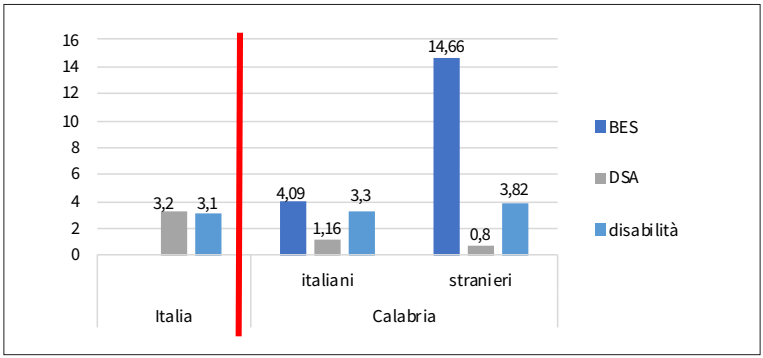


Figura 2 Percentuali alunni con disturbi di apprendimento in Calabria (a.s. 2018/19)

Sebbene ci si aspettasse una percentuale maggiore degli studenti stranieri nella categoria dei BES proprio perché è prevista l'area dello svantaggio linguistico, si evidenzia una sproporzione nel rapporto tra studenti con BES e con DSA tra italiani e stranieri: nel caso dei primi, il rapporto tra BES e DSA è di 3:1, mentre nel secondo, il rapporto è di 24:1. Un simile scenario conferma le ipotesi secondo le quali la maggior parte degli studenti stranieri con difficoltà, almeno in Calabria, confluiscono nei BES di III tipo, dando per scontato che si tratti di scarsa *proficiency* in lingua italiana L2.

Per tale ragione, da linguisti e senza la pretesa di sostituirsi agli esperti di ambito medico, si è proposto uno strumento che possa aiutare gli insegnanti a comprendere se le difficoltà sono sicuramente linguistiche o se possono essere definite indici di problemi di altra natura da indagare nelle opportune sedi per iter diagnostici specifici.

3 Materiali e metodi

Per realizzare lo strumento che aiuti gli insegnanti è stata creata una lista di *parole* e *non parole* contenenti i fonemi occlusivi (/p; b; t; d; k; g/) in quanto il modo occlusivo è l'unico modo di articolazione presente in tutte le lingue naturali (Ladefoged, Maddison 1996, 47; Jakobson [1966] 2002, 50) ed, inoltre, nessuna lingua presenta solo fonemi occlusivi della serie sonora senza includerne almeno uno della serie sorda (Hyman 1981, 37). Jakobson (1971, 11-30, 46-58), inoltre, ha riscontrato una correlazione tra la sequenza di acquisizione dei suoni da parte dei bambini e gli universali implicazionali degli inventari fonologici, osservando che in tutte le lingue i bambini tendono ad imparare i fonemi secondo un ordine fisso. Nel nostro caso specifico, prima si apprendono le occlusive sorde e solo in seguito quelle sonore. Di conseguenza, l'articolazione di questi fonemi deve

essere stata interiorizzata da tutti gli studenti, a prescindere dalla loro lingua materna.

Tuttavia, si è consapevoli che il massimo dell'astrazione e della generalizzazione non è praticabile, poiché le lingue si differenziano non solo genealogicamente ma anche e soprattutto tipologicamente. Pertanto, ad esempio, in alcune delle lingue considerate per il presente studio,[4] manca l'opposizione sordo-sonoro all'interno di uno stesso modo e luogo di articolazione come nel caso, ad esempio, dell'arabo moderno standard e del cinese mandarino standard.[5] In queste lingue, l'opposizione sordo-sonoro rispetto alle occlusive non si realizza nei seguenti casi: in arabo moderno standard, per il luogo di articolazione bilabiale, manca il fonema sordo (/p/) mentre in cinese mandarino standard sono assenti tutti i fonemi della serie sonora (bilabiale /b/, dentale /d/ e velare /g/). Per tale ragione è stato necessario differenziare tre gruppi linguistici sulla base del tipo di errore che si potrebbe incontrare[6] e conseguentemente costruire tre differenti griglie di correzione in base alla provenienza del parlante.

I fonemi indagati sono stati inseriti in parole bisillabiche e trisillabiche parossitone: rispettivamente in posizione iniziale e centrale. Pertanto, in entrambi i contesti scelti, le serie dei suoni occlusivi sono presentati in sillaba accentata. La struttura sillabica scelta è il tipo CV. Infatti,

> una sillaba formata da consonante + vocale rappresenta il tipo sillabico più primitivo e storicamente senza dubbio il più antico tra tutti, l'unico che sia comune a tutte le lingue. Inoltre, il tipo occlusiva + vocale costituisce la sillaba più semplice possibile: chiusura estrema + apertura estrema. (Malmberg 1975, 181)

Anche Jakobson sostiene che

> la sequenza consonante + vocale risulta essere la sequenza ottimale ed è perciò la sola varietà universale del sistema sillabico. (Jakobson 1971, 185)

4 Le lingue considerate ai fini della ricerca sono quelle maggiormente diffuse in Italia in base alla provenienza degli studenti stranieri secondo i dati elaborati dal MIUR (relativi all'a.s. 2017/18): rumeno (18,7%), albanese (13,5%), arabo (12,2%), cinese (6,3%), ucraino (2,3%) (MIUR 2018).

5 Si precisa che, sebbene molti apprendenti sinofoni e arabofoni non parlano le varietà standard di arabo e cinese, nei rispettivi inventari fonologici sono presenti i suoni occlusivi (sordi, sonori o entrambi) oggetto di questo studio.

6 La suddivisione è stata fatta tenendo in considerazione la classificazione genealogica delle lingue. Pertanto, al primo gruppo appartengono quelle che rientrano nella grande famiglia dell'indoeuropeo (italiano, rumeno, albanese e lingue slave), al secondo quelle afroasiatiche (arabo moderno standard) e nel terzo rientrano le lingue della famiglia sinotibetana (cinese mandarino).

La struttura sillabica CV è anche il tipo più frequente e quindi il meno marcato del linguaggio umano (Nespor 1993, 157; Hyman 1981, 217). Si è optato, poi, per l'esclusione della sillaba finale in quanto è stata dimostrata la tendenza dei suoni a cadere o ad indebolirsi in posizione finale. A ciò si aggiunge che nei fonemi in sillaba accentata è minimizzato il fenomeno della *coarticolazione* (Magno Caldognetto 1980).

Al fine di verificare la correttezza delle ipotesi e quindi l'utilità e la funzionalità dello strumento creato, si è proceduto ad un'indagine sperimentale con misurazioni acustiche su un campione composto da 12 studenti italiani e stranieri[7] di età compresa tra 9 e 10 anni senza problemi di apprendimento, frequentanti le classi IV e V scuola primaria (prov. di Cosenza). Ogni studente ha letto 130 stimoli randomizzati così divisi:

- 60 parole (30 bisillabiche e 30 trisillabiche; ad es. **c**apo~re**g**alo);[8]
- 60 non parole (ottenute anagrammando le parole ma rispettando i contesti in cui sono stati inseriti i suoni occlusivi; ad es. **t**epo~mu**d**esa);
- 5 coppie minime (ad es. **p**ela~**b**ela).

Ogni registrazione è stata analizzata tramite il software *Praat versione 6.0.20*,[9] creando un *Textgrid* comprendente 6 diversi *tiers*. Ad ogni tier è stata data un'etichetta diversa **[fig. 3]**:

- Parola: indica lo stimolo letto dagli studenti;
- Fonema: indica il fonema da analizzare;
- Accuratezza: indica se il fonema in questione è prodotto in modo corretto o errato;
- Sillabe: indica il numero delle sillabe di cui la parola in questione è composta;
- Tempo: indica il tempo impiegato dall'informante per pronunciare la parola proposta;
- Altri errori: nel caso di fonema pronunciato correttamente, indica altri eventuali errori nella lettura come la sostituzione o lo scambio di fonemi ritenuti simili o l'inversione di sillabe.

7 Gli studenti stranieri presenti nel campione di questo studio sono stati selezionati attraverso la somministrazione di un questionario sociolinguistico, compilato dagli insegnanti, contenente domande relative al periodo di permanenza in Italia, il background (socio)linguistico-culturale e le eventuali difficoltà nell'apprendimento manifestate dallo studente. La scelta è ricaduta sugli studenti di recente immigrazione che, di conseguenza, hanno ancora poca competenza in italiano L2.

8 La scelta delle parole è stata effettuata dopo aver eseguito un test pilota, volto a valutare in particolare la chiarezza nell'esposizione e l'accessibilità delle prove da somministrare rispetto al range d'età e alla competenza in L2 dei partecipanti che avrebbero preso parte allo studio in questione.

9 Elaborato da Paul Boersma and David Weenink, *Praat* è un software open source usato in ambito linguistico per le analisi acustiche di segnali vocali e scaricabile dal sito `http://www.fon.hum.uva.nl/praat/`.

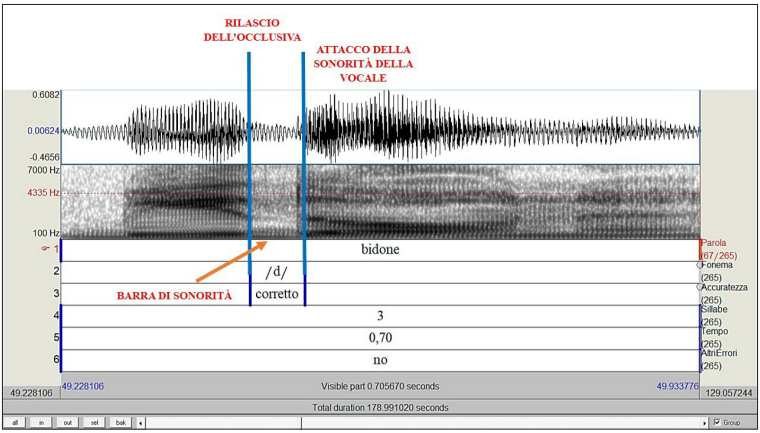


Figura 3 Interfaccia grafica dell'etichettatura su Praat

Rispetto alla velocità di lettura, si è calcolato il rapporto tra il numero di sillabe di cui si compone lo stimolo da pronunciare e il tempo impiegato per farlo (*Vel. di lettura*=n.sillabetempo).

In merito all'accuratezza, invece, i dati ottenuti dal nostro campione hanno permesso di ricavare una griglia di riferimento sulla base della media riportata. Si decide, pertanto, di considerare come 'sufficiente' le prestazioni con un massimo di 6 risposte errate,[10] come 'richiesta di attenzione' tutti i punteggi compresi tra 7 e 12 risposte errate. Si considerano 'a rischio' tutti i punteggi superiori a 12 risposte errate **[tab. 1]**.

Tabella 1 Scala di giudizio di riferimento per valutare l'abilità di lettura

Numero di errori	Scala di giudizio
da 0 a 6 errori	sufficiente
da 7 a 12	richiesta di attenzione
+ di 12	a rischio

10 Il calcolo delle risposte errate inizialmente ha tenuto conto della distinzione tra lettura di parole e non parole. Successivamente, poiché il maggior numero di errori ha riguardato le non parole si è deciso di considerarli come un'unica variabile.

4 Risultati

Dal confronto tra il gruppo degli studenti italiani e quello degli studenti stranieri senza difficoltà di apprendimento (indicati rispettivamente con ITAL1 e ITAL2) emerge che non ci sono differenze significative nei dati ottenuti: le medie e le relative dev. stand. sono risultate essere molto simili, come si può osservare in tabella 2.

Tabella 2 Statistiche descrittive riassuntive dei gruppi confrontati (ITAL1 e ITAL2)

	TEST DI LETTURA	
	ITAL1	**ITAL2**
N. studenti	6	6
N. occorrenze	130	130
μ_risposte errate	6±0,89	5,15±1,20
μ_velocità di lettura	4,37 sill/sec (±0,24)	3,95 sill/sec (±0,38)

Sulla velocità di lettura il gruppo ITAL1 ottiene μ=4,37 sill/sec con dev.stand.= ±0,24[11] e mentre il gruppo ITAL2 raggiunge μ=3,95 sill/sec con dev.stand.= ±0,38; sul numero degli errori il gruppo ITAL1 presenta μ=6 con dev.stand.= ±0,89 mentre il gruppo ITAL2 μ=5,15 con dev.stand.= ±1,20.

Entrambi i gruppi hanno raggiunto punteggi racchiusi nella fascia del sufficiente. Dalle prime analisi se ne può dedurre che, aver identificato dei parametri linguistici, dal punto di vista articolatorio, può supportare una valutazione relativa all'acquisizione della L2 da parte degli studenti stranieri.[12] I risultati ottenuti dal gruppo degli studenti con italiano L2 risultano simili a quelli realizzati dal gruppo di controllo italofono: ciò è indice che lo strumento creato, non risultando sensibile alla competenza in L2 da parte degli studenti stranieri, può essere utilizzato a prescindere dalla L1 dell'apprendente.

Tali risultati sono supportati anche dalle analisi di tipo statistico[13] **[fig. 4]**. Infatti, nel confronto tra i gruppi ITAL1 e ITAL2, il test

11 I dati relativi alla velocità di lettura degli studenti con italiano L1 sono stati confrontati inizialmente, tenendo conto della differenza tra lettura di parole e non parole, con i valori soglia presenti nelle prove DDE-2 per la scuola primaria in riferimento alle classi IV e V scuola primaria (Sartori, Job, Tressoldi 2007), dimostrando che il campione testato ha ottenuto risultati in linea con quelli della popolazione italofona senza dislessia. Successivamente, come nel caso dell'accuratezza di lettura, poiché le differenze tra velocità di lettura parole e non parole si sono rivelate minime, si è deciso di considerarle come unica variabile.

12 Si confermano così anche le conclusioni a cui sono giunti Elbro et al. 2012.

13 Si precisa che, vista l'esiguità del campione studiato, le analisi di tipo statistico possono offrire un'indicazione generale da approfondire nel proseguimento del lavoro ampliandone la numerosità per verificarne l'attendibilità e la validità.

Test per campioni indipendenti

		Test di Levene per l'eguaglianza delle varianze		Test per l'eguaglianza delle medie					Intervallo di confidenza della differenza di 95%	
		F	Sign.	t	gl	Sign. (a due code)	Differenza della media	Differenza errore standard	Inferiore	Superiore
Vel_Lett	Varianze uguali presunte	,754	,406	1,993	10	,074	,37333	,18730	-,04400	,79067
	Varianze uguali non presunte			1,993	8,500	,079	,37333	,18730	-,05421	,80087
N_Errori	Varianze uguali presunte	1,072	,325	1,387	10	,196	,85000	,61305	-,51579	2,21597
	Varianze uguali non presunte			1,387	9,222	,198	,85000	,61305	-,53175	2,23175

Figura 4 Risultato del test per campioni indipendenti (ITAL1 e ITAL2)

di Levene non risulta significativo né rispetto alla *velocità di lettura* (p=.406, p>.05) né rispetto al *numero degli errori* (p=.325, p>.05). Dal *test-t* per campioni indipendenti, si rileva che il fattore *Lingua materna* non produce effetti significativi sulle prestazioni degli studenti né rispetto alla velocità di lettura ($t_{(10)}$=1,993, p>.05) né rispetto al numero degli errori ($t_{(10)}$= 1,387, p>.05).

5 Conclusioni

Questo studio ha inteso presentare i primi risultati di un progetto più ampio, il cui scopo è quello di creare uno strumento pratico, di semplice utilizzo per gli insegnanti e che sia utile per comprendere se il tipo di difficoltà manifestate dagli studenti stranieri sono da attribuirsi a normale lentezza nel processo dell'acquisizione dell'italiano L2 o se, invece, possono essere spia di problemi di altra natura da indagare in ambito medico-diagnostico. Per fare ciò è stato necessario testare in primis lo strumento su un campione composto da studenti sia italiani sia stranieri che non hanno manifestato problemi di apprendimento in modo da verificare la sua validità a prescindere dalla lingua materna (L1) del soggetto a cui viene somministrato. Sfruttare, infatti, la presenza di un background linguistico comune e, in particolare, porre il focus sui fonemi occlusivi, l'unico modo di articolazione presente in tutte le lingue naturali (Ladefoged, Maddison 1996; Jakobson [1966] 2002), suggerisce la

possibilità di disambiguare i problemi di apprendimento negli studenti con italiano L2.

Nel caso oggetto di analisi, lo strumento realizzato, confermando i risultati di Elbro et al. (2012), dimostra di non essere sensibile alla competenza in L2 del parlante: le prestazioni degli studenti (sia italiani sia stranieri) raggiungono risultati piuttosto simili. Di conseguenza, esso potrebbe essere utilizzato dagli insegnanti a prescindere dalla L1 degli studenti.

Per confermare i risultati sarà necessario aumentare il numero dei casi oggetto di indagine, ampliando anche l'età del campione di riferimento alla scuola secondaria di primo grado e confrontare ulteriormente tali dati con altri due gruppi, formati da studenti italiani e stranieri in possesso di certificazione DSA. Ciò permetterà di capire se la variabile *Lingua materna* continua a non influenzare significativamente le prestazioni degli studenti anche in presenza di un (eventuale) disturbo di apprendimento che, al contrario, può condizionare le stesse, dimostrando quindi la validità dello strumento che si svincola dalle lingue.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Dalla ricerca alla didattica
Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva

Gabriele Pallotti
Università degli Studi Modena e Reggio Emilia, Italia

Stefania Ferrari
Università del Piemonte Orientale, Italia

Abstract The chapter presents the approach, materials and results of *Osservare l'interlingua*, an action-research project for primary and junior-high schools. Combining the principles of active teaching, cooperative learning and process writing with the Interlanguage approach to language education, the project developed teaching units for the whole class where everyone can contribute according to their abilities. Such materials have been gathered in a syllabus, and the project's effectiveness has been investigated through a series of empirical studies. These show that good language education can increase the average performance level of the whole class while at the same time reducing the gaps among students.

Keywords Interlanguage. Language education. Inclusion. Teacher training. Writing. Assessment.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'approccio. – 2.1 Fare spazio. – 2.2 Affinare lo sguardo. – 2.3 Porre l'apprendimento al centro. – 2.4 Promuovere l'autonomia. – 2.5 Motivare all'apprendimento. – 3 Il sillabo. – 4 Un percorso tipo. – 5 I risultati delle ricerche. – 5.1 Gli effetti sulle produzioni di alunni monolingui e plurilingui. – 5.2 Gli effetti sulle produzioni dopo 5 anni. – 5.3 Gli effetti sulla riflessione metalinguistica. – 5.4 Gli effetti su altre competenze. – 5.5 Gli effetti sulla motivazione. – 6 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/016

1 Introduzione

È convinzione piuttosto diffusa nella scuola che l'integrazione e l'inclusione di allievi bilingui di prima o seconda generazione debba avvenire tramite materiali o proposte didattiche differenziate da quelle rivolte agli allievi monolingui, quando possibile in spazi dedicati all'insegnamento dell'italiano L2. Se ciò può essere in parte utile nel caso di studenti di recentissima immigrazione, ricerca ed esperienze sul campo mostrano come sia non solo possibile, ma soprattutto auspicabile, integrare lo sviluppo delle competenze linguistiche in italiano L2 all'interno dei percorsi di classe rivolti a tutti gli allievi. La presenza di alunni bilingui pone indubbiamente nuove sfide all'educazione linguistica, ma costituisce un'importante occasione per migliorare la didattica per tutti. Da questo presupposto ha preso il via nel 2007 *Osservare l'interlingua*[1] (Pallotti 2010, 2011; Pallotti, Rosi 2011), un progetto di ricerca e sperimentazione educativa che, coniugando momenti di formazione e riflessione teorico-metodologica con l'azione didattica e la ricerca educativa, accompagna docenti delle scuole primarie e secondarie nell'ideazione, sviluppo e sperimentazione di percorsi di educazione linguistica inclusiva, volti in particolare a promuovere l'integrazione degli alunni che hanno l'italiano come seconda lingua e a rendere più omogeneo il livello dell'intera classe. I materiali elaborati sono stati sistematizzati in un sillabo per la scuola primaria e secondaria di primo grado (Palotti, Ferrari 2019), mentre i risultati delle sperimentazioni sono stati indagati negli anni con una serie di raccolte sistematiche di dati che hanno permesso il monitoraggio dei progressi ottenuti nelle classi in cui si sono realizzate le sperimentazioni.

In questo capitolo si illustra dapprima l'approccio generale di Osservare l'interlingua, per poi presentare il sillabo e la struttura dei percorsi didattici. Infine, si discutono i principali risultati ottenuti nelle ricerche quasi-sperimentali realizzate dall'équipe del Progetto.

2 L'approccio

Il progetto *Osservare l'interlingua* rappresenta un modello di pratiche didattiche efficaci per un'educazione linguistica inclusiva, nella scuola primaria e secondaria di I grado. Gli interventi hanno l'obiet-

Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra gli Autori. La stesura materiale del testo è da attribuirsi a Stefania Ferrari, la revisione generale dell'articolo a Gabriele Pallotti.

1 Il Progetto (`http://interlingua.comune.re.it`) è promosso dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, sotto la supervisione scientifica di Gabriele Pallotti.

tivo di sviluppare la competenza comunicativa, la capacità di esprimersi in maniera chiara ed esaustiva, sia oralmente che per iscritto. I percorsi sperimentati sono esempi pratici e concreti che aiutano il docente a mettere in atto una didattica realmente basata sul discente e sui suoi bisogni: all'interno della cornice del percorso comune, ognuno ha modo di offrire un proprio contributo, così da favorire l'inclusione e migliorare il clima complessivo di classe. Vediamo quali sono i presupposti alla base della progettazione educativa.

2.1 Fare spazio

I percorsi di O*sservare l'interlingua* richiedono di muovere i primi passi verso una didattica inclusiva creando innanzitutto spazi ampi da dedicare alla sperimentazione e alla successiva messa a sistema. Condotte in forma laboratoriale, in linea con le Indicazioni Nazionali (MIUR 2012a), le unità di lavoro sono realizzate con interventi regolari, a cadenza settimanale. Ciascun percorso ha una certa durata, circa un paio di mesi. Tale scelta è legata all'idea che quando l'educazione linguistica mira ad essere efficace sia importante per i discenti imparare ad andare a fondo nelle attività, a lavorare a lungo su uno stesso stimolo o uno stesso testo, così da avere l'occasione di tornare più volte, da diverse prospettive, sulle proprie produzioni o su quelle dei compagni, favorendo di fatto la motivazione a perfezionare il proprio lavoro, ad affinare le scoperte, a diventare esperti. Nelle attività tradizionali gli allievi sono invece frequentemente impegnati in tanti esercizi ripetitivi, meccanici e superficiali, le strutture e le funzioni linguistiche sono in genere presentate fuori contesto, esercitate in astratto e date presto per acquisite.

2.2 Affinare lo sguardo

Il progetto si chiama O*sservare l'interlingua* poiché si basa su un principio fondamentale: una buona educazione linguistica deve essere fondata sull'osservazione degli apprendenti, delle loro competenze, capacità e strategie (Pallotti 2017a). Diversi studi hanno dimostrato che gli interventi didattici sono più efficaci quando riguardano aspetti che gli apprendenti sono pronti ad acquisire (Ortega 2009), e da tempo si sottolinea come tutta la didattica debba fondarsi sempre su un'analisi dei bisogni (Long 2015).

Il primo obiettivo del Progetto è dunque quello di rendere gli insegnanti capaci di osservare le produzioni dei loro alunni in modo approfondito e soprattutto in positivo: è necessario abbandonare l'atteggiamento tradizionale di contare gli errori, rilevando ciò che ancora gli allievi non sanno fare, per imparare a comprendere in-

vece cosa stanno facendo, quali strategie impiegano per comunicare in L1 o in L2, quali ipotesi hanno sviluppato rispetto al funzionamento della lingua.

Tale modalità di osservare le produzioni vale sia per chi utilizza l'italiano come unica lingua sia per chi è bilingue. È possibile ad esempio applicare il concetto di interlingua anche ai tentativi con cui i bambini e i ragazzi monolingui acquisiscono la lingua scritta (Pallotti 2017a): la varietà standard tipica della scuola differisce infatti, almeno per alcune aree specifiche, dalla varietà parlata dalla maggior parte degli allievi, costituendo una sorta di L2 per tutti («in Italia nessuno, se non notabili eccezioni del tutto speciali, possiede l'italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi», Berruto 1987, 59). Di qui l'importanza per i docenti di acquisire uno sguardo capace di rilevare cosa sa fare ciascuno studente, dando valore alle diverse competenze, alla conoscenza di diversi codici linguistici o diversi modi di esprimersi (Pallotti 2017a). In questa prospettiva, suddividere a priori la classe in nativi e non nativi risulta una scelta poco fondata: non permette di comprendere in modo efficace i tanti bisogni di apprendimento che accomunano monolingui e bilingui, né di distinguere quelli che invece possono essere obiettivi diversi. Al contrario, considerare i bambini o i ragazzi di una classe con uno stesso sguardo, osservare le somiglianze e le differenze tra le loro interlingue, apre concretamente la strada alla progettazione di percorsi di didattica inclusiva (Ferrari 2017).

2.3 Porre l'apprendimento al centro

La differenza di sguardo stimolata dall'osservazione dell'interlingua e la conseguente consapevolezza che le produzioni dei bambini sono il risultato di un processo creativo di ricostruzione della lingua di arrivo generano una visione inevitabilmente rinnovata del ruolo di insegnante e allievo nel processo di apprendimento.

Gli interventi didattici prendono infatti il via da task, ossia compiti reali che sviluppano innanzitutto la competenza comunicativa (cf. Ellis 2018; Ferrari, Nuzzo 2010; Ferrari, Nuzzo in corso di stampa). Ad esempio, ai bambini viene richiesto di estrarre idee da diversi tipi di testo, organizzare informazioni in modo logico, confrontare diverse fonti e riesporre con coerenza e precisione i contenuti. Per comprendere i fenomeni linguistici gli alunni sono spesso invitati a usare vari tipi di oggetti e manufatti, che consentano una mediazione semiotica del pensiero: 'smontare e rimontare' concretamente frasi e testi, mediante carta, forbici, colla o computer, favorisce una rappresentazione semplice e concreta di fenomeni complessi e astratti. Dopo il task, il docente guida la riflessione sugli aspetti formali:

l'allievo prima riflette sulle proprie produzioni, successivamente si confronta con testi più complessi. In questo modo lo sviluppo della competenza comunicativa procede di pari passo con l'uso di un linguaggio sempre più preciso e accurato. In entrambi i casi, le attività non prevedono risposte definite a priori, ma stimolano la ricerca di soluzioni, favoriscono occasioni per mettersi alla prova, per scoprire nuove modalità d'uso della lingua. L'apprendimento è dunque basato sulla scoperta intelligente, la ricerca attiva di regole e regolarità, la riflessione funzionale. I compiti non sono differenziati per livello di competenza, ma strutturati in modo che ciascuno possa contribuire secondo le sue abilità, offrendo così a tutti l'occasione di sviluppare nuove competenze seppur mantenendo entro una cornice comune, quando necessario, una differenziazione di obiettivi (Pallotti 2017b).

2.4 Promuovere l'autonomia

Le proposte operative prevedono che la maggior parte delle attività sia condotta in gruppo. Il dialogo e il confronto con gli altri favorisce lo sviluppo di competenze: condividendo con i compagni la formulazione di ipotesi e la rielaborazione concettuale e linguistica, i bambini imparano ad autoregolarsi, a prendere decisioni, a essere più autonomi (per una rassegna sull'autonomia nell'apprendimento linguistico, cf. Menegale 2011). Una parte del lavoro è poi sempre dedicata all'autovalutazione e alla valutazione tra pari; ritornando più volte su ciò che scrivono, confrontandosi con i compagni, gli allievi imparano a cercare autonomamente nuove strade per migliorare il loro lavoro.

2.5 Motivare all'apprendimento

Il ruolo attivo, le proposte didattiche intelligenti, stimolanti e adeguate alle competenze di ciascuno favoriscono inoltre la motivazione, motore essenziale dell'apprendimento (Dörnyei 2012). L'approccio cooperativo, ludico, operativo e concreto, con l'invito costante a cercare soluzioni da soli, fanno sì che la riflessione sulla lingua non sia un esercizio noioso e meccanico ma diventi un'occasione per compiere scoperte e mettersi alla prova. Lavorare a lungo su pochi testi, analizzarli a fondo, smontarli e rimontarli in vari modi motiva i bambini a perfezionare i loro prodotti, piuttosto che disperdersi in tanti esercizi, schede e attività non collegati tra loro.

3 Il sillabo

Nel tempo le proposte didattiche del Progetto sono state organizzate in un sillabo organico, ma sempre aperto ad essere adattato a seconda delle esigenze di contesto, capace di offrire una visione più ampia dello sviluppo linguistico degli alunni e di accompagnare docenti e allievi dall'inizio della scuola primaria al termine della secondaria di primo grado. In tal modo, gli allievi, all'interno di proposte con una struttura ben definita e per certi aspetti sistematica, vengono guidati in attività sempre più complesse, ciascuna delle quali fondata sulle competenze raggiunte negli anni precedenti.

Il sillabo propone una serie di materiali per ciascun anno scolastico, in genere due percorsi estesi e da tre a cinque attività linguistico-comunicative. I percorsi estesi sono pensati per essere realizzati in modo continuativo a cadenza settimanale per sei-dieci lezioni, mirano a esercitare in tempi lunghi e distesi le diverse competenze legate alla produzione scritta e orale. Gli allievi sono accompagnati in modo esplicito e consapevole attraverso il processo di produzione, dalla fase di raccolta delle idee, all'organizzazione in un progetto testuale, alla scrittura e revisione dei propri elaborati (Boscolo 1990; White, Arndt 1991). Ciascun percorso è accompagnato da alcune attività di focus linguistico-testuale. Esse prendono spunto dai temi del percorso e guidano gli studenti nella riflessione sulla forma. Sono costruite a partire da testi realmente prodotti da bambini e pensate per fungere da rinforzo e approfondimento di alcuni aspetti formali. Sulla base dei bisogni della classe, l'insegnante stabilisce se e quando svolgerle. Le attività linguistico-comunicative a corredo di ciascuna annualità sono invece occasioni per rinforzare in diversi momenti dell'anno e con una modalità più rapida e intensiva, le competenze esercitate nei percorsi estesi, favorendo l'applicazione delle strategie acquisite in altri contesti. Per ciascun anno scolastico sono poi disponibili suggerimenti su altri possibili percorsi da svolgere, con ulteriori rimandi al sito del Progetto.

4 Un percorso tipo

I percorsi proposti nel sillabo hanno una struttura di attività ricorrenti, che variano per argomento, complessità delle operazioni da svolgere o tipo di stimolo.

Il punto di partenza può essere un breve video, una storia illustrata, un'esperienza condivisa o un dossier per immagini e testi discontinui. I bambini vengono invitati a raccontare oralmente ciò che hanno visto o analizzato insieme. Il docente osserva con l'ausilio di un'apposita scheda per l'analisi della lingua le competenze di ciascun allievo, così da definire in dettaglio gli obiettivi di lavoro per i singoli e

per la classe. Successivamente si dà il via al percorso vero e proprio.

La prima fase di lavoro è dedicata alla definizione del progetto di testo, attraverso la generazione e organizzazione delle informazioni. In gruppo i bambini visionano nuovamente lo stimolo iniziale: ad esempio, nel caso di un video individuano le sequenze, mentre quando il lavoro è incentrato su un dossier di dati identificano le informazioni e le raggruppano per categorie. Le proposte dei singoli gruppi vengono poi discusse a classe intera, arrivando a definire titoli condivisi rappresentativi delle sequenze di una storia nel caso di testi narrativi o delle macro-unità informative nel caso di testi informativi. Le sequenze o categorie identificate vengono rappresentate con oggetti fisici, quali buste o scatole, così da rendere concreta l'operazione astratta alla base dell'organizzazione di un testo. Successivamente il video o il dossier viene di nuovo visionato dai gruppi, questa volta con l'obiettivo di raccogliere le informazioni di dettaglio corrispondenti a ciascuna macro-unità testuale. I bambini annotano individualmente su striscioline di carta le varie informazioni, in gruppo poi discutono quali di queste unità informative secondarie conservare, quali eliminare o modificare. Anche in questo caso l'uso di un oggetto fisico, quale le strisce di carta, da manipolare, organizzare e smontare permette di affrontare in concreto la complessa operazione astratta alla base di questa attività. Infine, la classe discute le proposte dei gruppi, revisiona i diversi progetti di testo o concorda un progetto comune per tutta la classe, frutto del contributo dei vari gruppi di lavoro. Durante lo svolgimento delle attività l'insegnante guida il lavoro senza intervenire in maniera direttiva, rispetta le scelte della classe, anche quando non concorda pienamente. L'obiettivo infatti non è arrivare a prodotti perfetti, bensì stimolare in maniera attiva il processo e lo sviluppo di competenze.

Dopo aver pianificato la produzione, gli allievi procedono, individualmente o in gruppo, con la stesura del testo. Anche in questo caso l'insegnante ha un ruolo di guida, non interviene sulle produzioni dei bambini, se non per sciogliere eventuali dubbi o domande. Terminata la prima stesura, l'autore (o gli autori) del testo rilegge e ricontrolla il proprio lavoro, anche ricopiandolo in bella. La fase di ricopiatura del testo è importante, in quanto stimola un atteggiamento di cura e attenzione verso la propria produzione, abituando i bambini a non accontentarsi della prima stesura.

La terza fase di lavoro riguarda il processo di revisione, per abituare i bambini a ritornare sulle proprie produzioni con lo sguardo del lettore esterno. L'attività di revisione, a coppie, a gruppi o a classe intera, porta gli alunni a seguire una serie di procedure, con l'obiettivo di renderli sempre più precisi e consapevoli. Innanzitutto, chi revisiona il testo non corregge le produzioni altrui, ma piuttosto offre apprezzamenti e consigli di revisione, lasciano all'autore la scelta di accettare o meno i suggerimenti. Anche in questa fase l'in-

segnante lascia liberi i revisori di fare le loro scelte, senza imporre il proprio punto di vista. È importante che gli apprezzamenti siano più numerosi dei consigli per migliorare, poiché il feedback positivo produce migliori risultati motivazionali rispetto a quello negativo (Wu, Hughes, Kwok 2010). I bambini vengono poi invitati a concentrarsi su pochi elementi, ad esempio due commenti positivi e un consiglio: ridurre il numero di osservazioni aiuta ad imparare a concentrarsi su ciò che è essenziale.

La quarta fase di lavoro è dedicata alla riscrittura dei testi. I gruppi non devono necessariamente accettare tutti i suggerimenti ricevuti dai compagni; decidono piuttosto in autonomia quali sono validi e quali no. Questa modalità stimola ulteriormente gli alunni a riflettere criticamente su quanto leggono e li induce a trovare loro stessi nuove modifiche da apportare al proprio testo. Ad esempio, gli autori possono mostrare alla classe i testi prima e dopo la revisione, spiegando quali suggerimenti hanno colto, quali no, quali ulteriori modifiche hanno integrato, favorendo di fatto non solo importanti riflessioni sul processo di revisione, ma anche sulla forma e sull'efficacia comunicativa. Di nuovo l'attenzione del docente non sarà orientata tanto sulla qualità dei testi finali, ma sui processi attivati per migliorare il proprio lavoro.

La fase finale di ciascun percorso è dedicata alla riflessione meta-cognitiva. Attraverso la riflessione libera, l'uso di questionari o domande mirate, il docente stimola una riflessione esplicita sui processi, aiutando i bambini a identificare cosa hanno imparato e cosa invece deve essere esercitato ulteriormente.

Il percorso può poi essere arricchito nella fase finale, o tra un'attività e l'altra, da momenti dedicati alla riflessione sull'uso della lingua. È bene in questo caso proporre esercizi di riflessione esplicita a partire dalle produzioni dei bambini, favorendo non solo un maggior coinvolgimento ma anche riflessioni più precise e mirate.

A conclusione di ciascun percorso il docente propone un nuovo stimolo, analogo a quello inziale, e chiede agli allievi di produrre autonomamente un testo, così da poter confrontare la produzione scritta da ciascun alunno prima e dopo l'intervento, misurare i risultati ottenuti e definire gli obiettivi degli interventi successivi.

5 I risultati delle ricerche

Le sperimentazioni educative del Progetto sono state accompagnate negli anni da una serie di ricerche quasi-sperimentali volte a rilevare l'efficacia degli interventi didattici (Borghetti et al. 2019; Ferrari, Burzoni 2018; Pallotti 2017a, 2017b; Pallotti, Borghetti 2019; Pallotti, Borghetti, Ferrari 2019; Pallotti, Ferrari, Borghetti 2020; Pallotti, Rosi 2017a, 2017b). In questa sezione ci limiteremo alla presentazio-

ne di una selezione di studi, così da mettere in luce i risultati principali, rimandando alle singole pubblicazioni o a Ferrari (in corso di stampa) per resoconti più dettagliati.

5.1 Gli effetti sulle produzioni di alunni monolingui e plurilingui

Lo studio riportato in Pallotti (2017b) e Pallotti e Borghetti (2019) riguarda le sperimentazioni educative condotte in classi terze, quarte e quinte della scuola primaria. Il corpus di riferimento è costituito dalle produzioni scritte individuali di 7 classi sperimentali e altrettante di controllo relative alla narrazione del contenuto di un breve video muto a inizio e fine percorso.

Lo studio descrive i risultati di due tipi di analisi, la prima basata su una serie di valutazioni condotte mediante scale olistiche sull'efficacia comunicativa complessiva che rilevano dimensioni quali completezza del contenuto, comprensibilità, coerenza e coesione testuali (Kuiken, Vedder 2017), la seconda relativa a parametri quantitativi quali numero di parole per testo, numero di unità informative principali e secondarie, gestione dei riferimenti, coerenza nell'uso dei tempi verbali, numero di punti, numero di punti inappropriati, numero di virgole, numero di virgole inappropriate, numero di altri segni di interpunzione, numero di altri segni di interpunzione inappropriati e numero di capoversi. La descrizione dei risultati riguarda sia le classi intere che i sotto-campioni degli allievi monolingui e plurilingui.

L'analisi evidenzia effetti positivi della sperimentazione rispetto alla maggior parte dei parametri considerati, con gli alunni delle classi sperimentali che scrivono testi più lunghi, più completi, più chiari, meno ambigui, meglio articolati in capoversi e utilizzano con maggior frequenza i principali segni di punteggiatura. I progressi del gruppo sperimentale sono l'effetto di un innalzamento generalizzato delle medie di tutti gli allievi e non il risultato dei progressi di pochi alunni eccellenti, come testimoniato anche da valori più bassi del coefficiente di variazione, che misura la varianza degli alunni intorno alla media. Gli allievi plurilingui non solo ottengono risultati migliori rispetto ai pari delle classi di controllo, ma in alcuni casi anche rispetto ai compagni monolingui delle classi di controllo.

5.2 Gli effetti sulle produzioni dopo 5 anni

Lo studio riportato in Ferrari e Burzoni (2018) mira a osservare gli effetti delle sperimentazioni educative in classi che hanno seguito per l'intero ciclo scolastico il Progetto. Il corpus dello studio è costituito dalle produzioni scritte di quattro classi quinte, due sperimen-

tali e due di controllo. I dati sono stati elicitati tramite un compito di narrazione di una storia a partire da uno stimolo video che non era mai stato presentato durante la sperimentazione educativa. Anche in questo caso i testi degli allievi sono stati analizzati applicando sia valutazioni soggettive con scale olistiche, sia misure analitiche relative a elementi quali organizzazione del testo, gestione dei riferimenti alle entità e dei salti temporali.

I risultati confermano come la partecipazione al Progetto durante l'intero ciclo della scuola primaria non solo generi risultati complessivi migliori nelle classi sperimentali, ma porti a una maggior omogeneità interna alle classi: la riduzione delle distanze non va nella direzione di un appiattimento verso il basso, ma al contrario porta tutti gli allievi a raggiungere risultati migliori. Gli studenti plurilingui beneficiano poi in maniera particolarmente significativa dell'intervento sul lungo periodo, arrivando a scrivere meglio non solo rispetto ai pari plurilingui di controllo, ma anche rispetto alle classi intere di controllo.

Risultati meno netti si ottengono invece rispetto a due dimensioni, mantenimento dei tempi verbali e lunghezza del testo. Rispetto alla gestione del tempo della narrazione, come rilavato anche in altri studi (cf. Pallotti 2017a; Pallotti, Borghetti 2019) la difficoltà di gestione di quest'area della lingua da parte degli allievi suggerisce come siano necessari su alcune dimensioni dell'accuratezza interventi più mirati. Rispetto invece alla lunghezza dei testi, si nota che essi sono leggermente più brevi nelle classi sperimentali, ma la valutazione olistica percepisce questi testi come decisamente più completi sul piano del contenuto, più comprensibili, più coerenti e coesi. Ciò significa che lo sviluppo delle abilità narrative attraverso la partecipazione al Progetto porta gli allievi delle classi sperimentali a produrre testi più concisi, ma più efficaci e meglio organizzati rispetto a quelli dei pari di controllo.

5.3 Gli effetti sulla riflessione metalinguistica

Un ulteriore filone di studi (Borghetti et al. 2019; Pallotti, Borghetti, Ferrari 2019; Pallotti, Ferrari, Borghetti 2020) riguarda le sperimentazioni didattiche finalizzate ad affinare le abilità di scrittura narrativa degli alunni attraverso attività di osservazione delle proprietà linguistico-comunicative di testi orali e scritti. Il corpus di riferimento è composto dalle produzioni scritte di classi terze e quinte della scuola primaria, con due classi per ciascuna annualità e ciascuna condizione. L'analisi intendeva rilevare l'impatto di un percorso dedicato alla gestione dell'oralità nella scrittura, osservando in particolare l'uso del discorso riportato nella narrazione. La sperimentazione infatti prevedeva un intervento di *focus on form* che accompagnava i bambini nell'analisi comparata tra i loro testi e un testo

letterario ricco di dialoghi tra personaggi quale è il romanzo di Dahl *La fabbrica di cioccolato*.

Gli studi, con alcune differenze rispetto alla significatività dei risultati, mostrano come nel tempo il gruppo sperimentale modifichi sostanzialmente le strategie impiegate per gestire le voci dei personaggi nella narrazione con una netta riduzione del discorso indiretto a favore del discorso diretto, con evidenti ricadute sulla scorrevolezza e piacevolezza dei testi prodotti. Tale risultato avvalora l'idea, alla base della sperimentazione educativa, che la lettura per la scrittura possa rendere i bambini migliori lettori, più attenti alle caratteristiche linguistiche dei testi, con ricadute significative anche sulla qualità delle produzioni scritte.

5.4 Gli effetti su altre competenze

Lo studio di Pallotti e Rosi (2017b) riguarda la scuola secondaria di primo grado ed è basato sui risultati ottenuti nella prova Invalsi di lingua italiana in una classe sperimentale che ha seguito per due anni il Progetto e in quattro classi di controllo dello stesso istituto.

L'analisi mostra come la classe sperimentale ottenga i risultati migliori di tutta la scuola, con gli studenti con cittadinanza non italiana che ottengono punteggi nettamente superiori (quasi il doppio rispetto a due classi di controllo) rispetto ai pari che non hanno svolto le attività del progetto. In altri termini, nella classe sperimentale il divario tra alunni con e senza cittadinanza italiana è drasticamente ridotto, ma la performance complessiva della classe non ne risente. È interessante sottolineare che la sperimentazione aveva come fine principale lo sviluppo delle competenze di scrittura e non era stata dedicata alla lettura o alla grammatica, abilità rilevate invece, come noto, dalle prove Invalsi. Come sottolineano gli autori, i percorsi insistevano però su alcune fasi del processo di scrittura, ad esempio la progettazione e l'organizzazione del testo, due piani di elaborazione concettuale strettamente correlati a ciò che viene messo in atto durante la lettura. Analogamente le attività di revisione previste dai percorsi del Progetto hanno molto probabilmente contribuito a formare alunni più attenti nella lettura e nell'analisi di aspetti linguistici, con ricadute indirette su altre aree della competenza linguistico-comunicativa. I risultati di questo studio esplorativo mostrano come interventi di educazione linguistica efficaci e inclusivi possano portare a miglioramenti generalizzati rispetto alle competenze linguistiche, con ricadute anche su altre abilità, quali lettura e capacità di analisi linguistica.

5.5 Gli effetti sulla motivazione

L'indagine riportata in Pallotti (2017b) include i risultati di un questionario su atteggiamenti e motivazioni somministrato a 10 classi sperimentali e 10 di controllo per rilevare elementi quali coesione del gruppo, ansia, motivazione, atteggiamenti verso la scrittura e le attività di educazione linguistica. Anche in questo caso le classi sperimentali ottengono punteggi nettamente superiori a quelle di controllo, in particolare rispetto a dimensioni quali motivazione verso le attività linguistiche e coesione del gruppo. Questo risultato mostra come una buona educazione linguistica generi una disposizione positiva verso tutte le attività linguistiche oltre che un clima di classe più collaborativo.

6 Conclusioni

Gli studi sperimentali brevemente passati in rassegna mostrano come percorsi di educazione linguistica basati sull'autonomia dei discenti, il lavoro di gruppo, l'approccio processuale e la mediazione semiotica del pensiero abbiano risultati positivi sull'intera classe, riducendo allo stesso tempo le distanze tra gli alunni. Questi sono, a nostro avviso, i risultati a cui deve mirare un'educazione linguistica inclusiva: un innalzamento generale delle competenze di tutti e una riduzione delle differenze, che siano prodotte dal background linguistico o socio-culturale. Inoltre, si è dimostrato come le buone pratiche di educazione linguistica producano risultati duraturi, che si accumulano anno dopo anno. Sono risultati incoraggianti, che invitano a condurre ulteriori sperimentazioni in cui si dimostri empiricamente l'utilità di buone pratiche didattiche.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Pratiche di mediazione non professionale degli studenti stranieri immigrati di prima o seconda generazione nel sistema scolastico italiano

Diana Peppoloni
Università degli Studi Roma Tre, Italia

Abstract The study investigates the extent and characteristics of the phenomenon of Child Language Brokering (CLB) in the Italian school system, namely the linguistic mediation of foreign students for their relatives and the institutions of the host country. A questionnaire administrated to 347 students of 36 nationalities of two secondary high schools of Perugia, detected the characteristics of CLB, foreign students' attitude towards their language and culture of origin and those of the host country, and their relationship with the mediation practices. After an introduction and an overview of the literature on CLB, paragraphs 3 and 4 describe the materials and methods used and the results obtained. Finally, conclusions concern the enhancement of CLB in an inclusive perspective.

Keywords Linguistic mediation. Child Language Brokering. Plurilingualism. Intercomprehension. Multilingual educational system.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Lo sfondo teorico. – 2.1 Verso una definizione di *Child Language Brokering*. – 2.2 Lo stato dell'arte. – 3 Metodologia e obiettivi del presente studio. – 4 Analisi e discussione dei dati raccolti. – 5 Conclusioni.

1 Introduzione

In tutte quelle culture e società in cui sono presenti molteplici gruppi etnici che interagiscono tra di loro utilizzando lingue diverse per comunicare e confrontarsi si avranno quelli che Tymoczko e Ireland (2003) indicano come

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/017

specifici problemi sociali da negoziare. Tra queste difficoltà annoveriamo il modo in cui le diverse comunità e famiglie di immigrati riescono a rapportarsi a livello sia formale sia informale con gli abitanti e le istituzioni del Paese ospitante.

Difatti, a seguito dei sempre crescenti flussi migratori è emersa la necessità di prevedere anche per i cittadini stranieri l'accesso ai servizi pubblici sul territorio, quali l'assistenza sanitaria o legale, o il diritto allo studio. Il primo ostacolo rispetto a questo processo di integrazione è risultato essere di tipo linguistico, da cui la richiesta crescente di mediatori che abbattano tali barriere comunicative e favoriscano l'interazione tra cittadini, e tra questi ultimi e le istituzioni.

Nonostante la crescente richiesta di servizi linguistici sul territorio nazionale, sono molti gli Stati europei, tra cui l'Italia, che non prevedono ancora un supporto adeguato a tali necessità. Rudvin (2006, 2010) descrive la situazione dei servizi linguistici offerti ai migranti in Italia come allarmante, poiché il ricorso a figure non qualificate per attuare il processo di mediazione linguistico-culturale è divenuto ormai la regola piuttosto che l'eccezione. Ciò significa che l'adulto immigrato, in assenza di figure professionali adeguatamente formate che possano favorirne la socializzazione, si ritrova spesso costretto ad appoggiarsi a quei membri della propria comunità di origine o della propria famiglia che posseggono una maggiore competenza linguistica e conoscenza della cultura del Paese di arrivo; si tratta solitamente di bambini e adolescenti. In effetti, proprio in virtù della frequenza scolastica, questi sono i soggetti che acquisiscono e imparano a gestire più rapidamente queste conoscenze.

In Italia la presenza di minori di origine straniera è diventata oramai una realtà consolidata e questa situazione è rafforzata sia dall'alto tasso di natalità nelle famiglie immigrate sia dai ricongiungimenti familiari. Tale dato è confermato dalla crescente percentuale di minori di origine straniera iscritti nelle scuole italiane, passata dal 2,2% dell'anno scolastico 2001/02 al 9,7% del 2017/18 (MIUR 2019). Alcune recenti ricerche (Antonini 2014; Pugliese 2016) hanno evidenziato che gli studenti stranieri che sviluppano competenze bilingui a seguito del processo migratorio sono in grado di svolgere impegnative attività di traduzione per i propri conoscenti. Per molti di questi minori, in effetti, la questione dell'integrazione assume contorni diversi rispetto agli adulti di riferimento. Nascendo in Italia o trasferendovisi in età scolare, si inseriscono più facilmente nel nuovo tessuto sociale, intraprendendo un percorso di acculturazione in cui gli elementi linguistici e culturali della nuova realtà si intersecano con quelli della comunità d'origine, sviluppando così un'identità bilingue e biculturale che permette loro di mettere in contatto le proprie famiglie con la società in cui si sono insediate, rompendo l'isolamento dei genitori e aiutandoli in un «processo di progressiva cittadinizzazione» (Ambrosini, Molina 2004, 2). Queste attività di mediazione

ufficiosa tra membri di comunità linguistiche ed etniche differenti, condotte da soggetti in età scolare, prendono il nome di *Child Language Brokering* (CLB).

La scuola italiana viene da tempo ormai chiamata a gestire e promuovere pratiche e strategie educative, funzionali ad assicurare alle nuove generazioni di origine immigrata pari opportunità formative rispetto ai nativi. La conoscenza e la valorizzazione delle pratiche di CLB possono rientrare a pieno titolo in un percorso di riconoscimento delle diversità linguistico-culturali come risorse per l'apprendimento e l'integrazione individuale e sociale, come possibilità di sviluppo di una «cultura fra le culture» (Giménez Romero 2012) attraverso il dialogo e la reciprocità nelle relazioni interculturali, cultura che non può essere che appresa e sperimentata in contesti scolastico-educativi. Una didattica inclusiva non può fare a meno di inserirsi in una prospettiva interculturale di gestione e promozione delle diversità, nonché di validazione e potenziamento delle conoscenze linguistico-culturali pregresse degli studenti stranieri, con l'obiettivo di rendere maggiormente accessibile il percorso scolastico in Italia per questi soggetti, di permettere il dialogo e la partecipazione delle loro famiglie e favorire quindi il successo scolastico. Il presente studio si inserisce dunque in una linea di ricerca dedicata alla raccolta sistematica e all'elaborazione di dati qualitativi e quantitativi sulla presenza, le caratteristiche e le interazioni degli alunni stranieri immigrati di I o II generazione nel sistema scolastico italiano, al fine di riconoscerne le esigenze e operare in un'ottica inclusiva. Proprio in virtù della diffusione della pratica del CLB e della sua pervasività in numerosi contesti comunicativi, si è ritenuto importante esplorarne le caratteristiche salienti e l'impatto che essa riveste sui soggetti che si trovano ad attuarla.

2 Lo sfondo teorico

Il CLB rappresenta un fenomeno di vasta e rilevante portata sociale, poiché non implica la mera traslazione di un messaggio da una lingua all'altra, ma prevede complesse attività di mediazione in cui i minori stranieri coinvolti fungono da ponte tra differenti culture e si appropriano di un ruolo importante nel processo di integrazione delle rispettive famiglie e comunità di appartenenza. Come sostiene Orellana (2009, 29):

> Immigrant children live in what Mary Pratt calls 'contact zones' – social spaces where 'cultures meet, clash, and grapple with each other'. And the act of language brokering brings speakers of different languages into direct contact, with language brokers standing literally and figuratively 'in the middle' between cultural worlds.

Nonostante il fenomeno del CLB sia in evidente crescita tra i minori, fino a pochi anni fa gli studiosi interessati alle attività linguistiche degli immigrati si sono concentrati prevalentemente sulle produzioni dei soggetti adulti, trascurando quelle dei bambini e dei minori in generale (Orellana et al. 2003). Recentemente, invece, il fenomeno del CLB ha trovato più ampio spazio nella letteratura in ambito linguistico e glottodidattico. Percy (2006) vede nello studio di un simile fenomeno sociale una chiave interpretativa fondamentale per comprendere il ruolo che i minori stranieri assumono nel tessuto sociale, ruolo che sembra destinato a crescere nell'immediato futuro.

2.1 Verso una definizione di *Child Language Brokering*

Con l'espressione *Child Language Brokering* (Shannon 1990) si definiscono quelle attività di mediazione linguistico-culturale svolte da bambini o adolescenti in contesti formali e informali per le loro famiglie, gli amici o i compagni di classe e per le istituzioni del Paese ospitante. Con questa espressione si vuole enfatizzare il complesso ruolo sociale dei minori-mediatori. Antonini (2015, 48) definisce tale pratica come:

> those interpreting and translation activities carried out by bilingual children who mediate linguistically and culturally in formal and informal contexts and domains for their family, friends as well as members of the linguistic community to which they belong.

Per arrivare a questa etichetta terminologica condivisa si è passati attraverso varie denominazioni; dalla *natural translation*, coniata negli anni Settanta per descrivere «the translation done by bilins guals in everyday circumstances and without any special training for it» (Harris 1977, 99), ad altri termini utilizzati successivamente dagli esperti, quali *family interpreters* (Valdés 2002) e *para-phrasing* (Orellana et al. 2003).

In questo contributo per CLB intendiamo una forma particolare di atti translinguistici, possibili grazie alle competenze comunicative di coloro che crescono in ambienti multilingui. Tali atti prevedono infatti la conoscenza e l'utilizzo contestuale di due o più lingue per parlare, leggere, scrivere, ascoltare e compiere atti linguistici per gli altri interlocutori.

2.2 Lo stato dell'arte

Nel 1995 la pubblicazione di uno studio di McQuillan e Tse catalizza l'attenzione sulla pratica del CLB e favorisce l'approfondimento di alcune tematiche fondamentali, quali la definizione dei quadri comunicativi in cui si verifica tale forma di mediazione, o gli effetti che essa ha sullo sviluppo affettivo, identitario e linguistico dei minori interessati (McQuillan, Tse 1995).

Nascono così studi che partono da prospettive scientifiche e disciplinari diverse per tenere conto della complessità e della ricaduta del fenomeno. Si va dall'individuazione delle caratteristiche prototipiche del CLB (Tse 1995, 1996; Orellana 2009; Orellana et al. 2003), al riflesso che questo ha sui processi acculturazione e sul rendimento scolastico (Acoach, Webb 2004; Buriel et al. 1998), al carico emotivo esperito dai minori-mediatori (Morales, Aguayo 2010; Wu, Kim 2009) e infine alla ripercussione sulle dinamiche familiari (Chao 2006; Trickett et al. 2010; Guske 2010).

In relazione a questi ultimi due punti, gli studi incentrati sugli effetti del CLB sul piano educativo e psicologico (Buriel et al. 1998; Dorner et al. 2007; McQuillan, Tse 1995; Weisskirch, Alva 2002) hanno dimostrato che l'assunzione precoce di responsabilità produce nei minori-mediatori reazioni contrastanti, che li portano a percepire il CLB sia come fonte di ansia (Cohen et al. 1999; Hall, Robinson 1999; Parke, Buriel 1998; C. Suárez-Orozco, M.M. Suárez-Orozco 2001; Weisskirch 2007) che come motivo di orgoglio (Love, Buriel 2007). La ricerca ha anche dimostrato che assumendosi la responsabilità di mediare con frequenza regolare, i minori-mediatori sviluppano complesse capacità cognitive, sociali e sociolinguistiche più rapidamente dei loro coetanei (Morales, Hanson 2005; Shannon 1990).

Inoltre, come sottolineato da Pimentel e Sevin (2009), il CLB costituisce anche una pratica che, se ben canalizzata, può avere ricadute positive sulle *performance* scolastiche (Dorner et al. 2007), nonché sullo sviluppo delle abilità cognitive e metalinguistiche (Acoach, Webb 2004; Orellana, Reynolds 2008), e bilingui e biculturali (Buriel et al. 1998; Tse 1996).

I dati emersi dal presente studio, e illustrati nel paragrafo 4, sono allineati per questi aspetti alle ricerche precedenti, sottolineando l'importanza di identificare e valorizzare queste pratiche, specie in contesti protetti come quello scolastico.

3 Metodologia e obiettivi del presente studio

Questo contributo descrive i risultati di uno studio volto ad identificare e analizzare le caratteristiche e le ripercussioni delle attività di CLB attuate da studenti stranieri sul territorio umbro, aggiornando e ampliando i dati provenienti da studi precedenti.

Obiettivo principale dell'indagine effettuata è dunque quello di individuare i tratti ricorrenti delle pratiche di CLB effettuate da studenti di Istituti secondari di secondo grado, attivi in diversi contesti comunicativi, in particolare in quello scolastico.

I dati raccolti derivano dall'elaborazione e somministrazione nel corso dell'anno scolastico 2018/19 di un questionario cartaceo semi strutturato a un campione di 347 studenti di 36 nazionalità diverse, frequentanti due scuole secondarie di secondo grado della provincia di Perugia.[1] Gli istituti scolastici coinvolti sono stati scelti sulla base della loro politica attenta all'inclusione degli studenti stranieri e quindi dell'interesse dimostrato per le tematiche trattate nella ricerca, nonché per la varietà della popolazione studentesca presente al loro interno. La diversità degli indirizzi di studio disponibili all'interno dei piani dell'offerta formativa dei due istituti considerati, che spazia dal tecnico geometri al liceo linguistico, garantisce la presenza di studenti con una pluralità di interessi, nonché di background familiari e sociali, che fanno sì che il *setting* scelto per lo studio sia quanto più possibile descrittivo di una realtà comparabile ad altre sul territorio regionale e nazionale, piuttosto che idiosincratica di un singolo contesto specifico. Resta il fatto, comunque, che il campione di dati raccolto (§ 4), sia circoscritto ai soli due contesti didattici considerati e che meriti un'estensione futura in altri istituti di diverso ordine e grado per aumentarne la rappresentatività.

La scelta del questionario, al posto di altri strumenti di raccolta dati, come ad esempio l'intervista diretta, si deve a diversi fattori; primo fra tutti il carattere personale e riservato degli argomenti trattati nei quesiti, che avrebbe potuto indurre nei partecipanti una sensazione di disagio dovuta alla presenza di un intervistatore. L'autocompilazione del questionario, possibile in questo caso dato il buon livello di collaborazione stimabile nei rispondenti e l'omogeneità del campione di informanti coinvolto nella ricerca, ha garantito maggiore riservatezza e privacy e quindi un'aumentata libertà di espressione. Inoltre, alcune delle domande presenti nel questionario richiedevano informazioni piuttosto dettagliate su soggetti terzi (e.g. familiari e genitori) e su situazioni non solo attuali, ma anche pregresse, implicando

1 Si ringrazia la Dirigenza degli Istituti «IIS - Giordano Bruno» e «ITET - Aldo Capitini» e le docenti referenti per gli alunni stranieri per aver contribuito alla realizzazione del progetto di ricerca ivi descritto.

dunque uno sforzo di riflessione da parte dei soggetti coinvolti. L'assenza di un interlocutore diretto ha permesso agli informanti di prendersi tempi più lunghi per recuperare le informazioni richieste e al ricercatore di non imporre un ritmo standardizzato e preimpostato per la risposta alle diverse domande. Considerata la similarità delle caratteristiche socio-anagrafiche del target della popolazione coinvolta nello studio, l'adozione di un questionario cartaceo ha permesso l'elaborazione di uno strumento da un lato uniforme e dall'altro sviluppato *ad hoc* per il gruppo di informanti considerati. Tra i criteri specificatamente considerati troviamo la scelta delle domande, l'ordine di enunciazione delle stesse, la modalità di risposta, la lunghezza del questionario, nonché l'uso di un registro linguistico familiare e d'uso comune per i soggetti coinvolti, volto a favorire la comprensione dello strumento e a disambiguarne i contenuti, permettendo agli informanti di operare quanto più possibile in autonomia.

Per quanto riguarda la struttura del questionario, esso si compone di tre diverse sezioni, corrispondenti a informazioni di diverso tipo: la prima riguarda l'estrazione socio-demografica dei partecipanti, la seconda si concentra sui contenuti, i contesti e i destinatari delle attività di CLB, mentre la terza è incentrata sulla descrizione degli atteggiamenti emotivi dei partecipanti rispetto a queste attività. Quest'ultima sezione, in particolare, intende verificare, a partire dal punto di vista degli attori del processo stesso, l'appropriatezza dell'attribuzione del ruolo di *broker* a dei minori, il cui sviluppo affettivo-cognitivo non si è ancora completato, così come è ancora in divenire la consapevolezza della propria identità. Tali aspetti sono particolarmente interessanti, poiché riescono a chiarire il modo di percepire e vivere il ruolo di *broker* da parte dei minori interessati, in termini anche emotivi, e non solo acquisizionali o psico-evolutivi.

Lo studio non ha solo un intento esplorativo del fenomeno considerato, ma vuole anche offrire una base di dati da cui partire per elaborare progetti mirati all'inclusione e alla valorizzazione delle competenze degli studenti mediatori, specialmente in una Regione come l'Umbria, dove il fenomeno del CLB è ancora poco indagato e, quindi, poco valorizzato. Sebbene i dati raccolti si riferiscano a un campione limitato di partecipanti, possono comunque offrire chiavi di lettura interessanti per comprendere meglio l'impatto e la diffusione dell'attività di CLB sul contesto territoriale e scolastico preso in analisi.

4 Analisi e discussione dei dati raccolti

Anzitutto, il questionario somministrato ci ha permesso di tracciare un profilo socio-demografico dei partecipanti allo studio. Per prima cosa, possiamo evidenziare come i dati emersi confermino la tendenza rilevata dal MIUR rispetto al fenomeno della dispersione scolasti-

ca, che sembra aumentare parallelamente al procedere degli studenti nel percorso scolastico. Difatti, come illustra il grafico di figura 1, le percentuali di studenti stranieri frequentanti i due Istituti considerati diminuiscono sensibilmente dal biennio al triennio, passando dal 32,40% del primo anno di frequenza al 7,90% del quinto anno di corso. Il dato corrisponde alla presenza complessiva degli alunni stranieri o con background migratorio nei due Istituti coinvolti, in cui tutti gli studenti con queste caratteristiche hanno partecipato allo studio effettuato.

Figura 1 Percentuale di presenza di studenti stranieri per i diversi anni di corso

Per ciò che riguarda i Paesi di provenienza, è stato rilevato che circa la metà dei partecipanti (49%) è nato in Italia, ma proviene da una famiglia con background migratorio. In virtù dunque del luogo di provenienza dei genitori o del Paese di nascita dei partecipanti, risultano rappresentate ben 36 diverse nazionalità, tra cui spiccano gruppi particolarmente numerosi di studenti sud-americani, cinesi, arabi e dell'est Europa. L'età media dei partecipanti è compresa tra i 15 e i 16 anni. Molti studenti sono però in ritardo rispetto al percorso scolastico frequentato, tanto che il Dirigente Scolastico segnala percentuali doppie di ritardo scolastico per gli studenti stranieri o con background migratorio, rispetto a quelle degli studenti italiani.

La maggior parte degli studenti nati all'estero sono arrivati in Italia in coincidenza con l'inizio della scuola primaria **[fig. 2]**. I dati emersi dal questionario confermano questa tendenza già rilevata in altri studi (Morales, Hanson 2005; Tse 1995, 1996), per cui i giovani *broker* iniziano la loro attività di mediatori precocemente, di solito proprio tra i 6 e i 10 anni. Tale dato correla evidentemente anche con l'esigenza delle famiglie di comunicare con le istituzioni scolastiche, esigenza che spesso non potendo essere soddisfatta dall'intervento di mediatori professionali, chiama in causa i minori. La mediazione in ambito scolastico è particolarmente complessa poiché i giovani

broker sono direttamente coinvolti negli argomenti trattati, e possono avere interessi divergenti rispetto agli altri attori della comunicazione, ovvero i propri genitori e i docenti.

A tale proposito gli studenti dichiarano di aver incontrato importanti difficoltà di ordine linguistico nell'inserimento scolastico, dovute a una limitata conoscenza della propria L1 e al dover apprendere l'italiano in coincidenza con la presentazione di nuovi contenuti disciplinari.

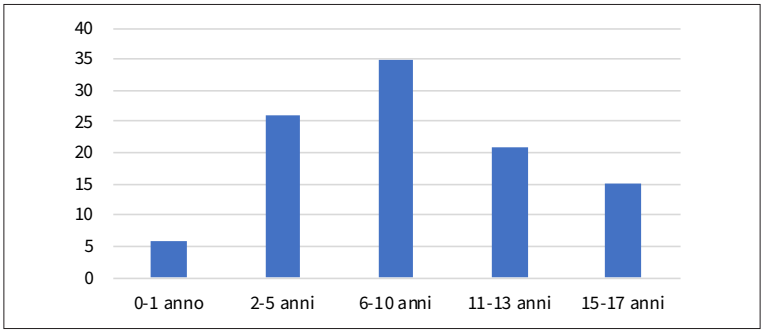


Figura 2 Età di arrivo in Italia degli studenti nati all'estero

Interessante è anche il dato relativo alla percezione che gli studenti intervistati hanno di quale sia la loro lingua materna. Alla domanda «Quale consideri essere la tua lingua di origine, quella che parli fin dalla nascita?», solo il 20% dichiara di considerare l'italiano come la propria L1, sebbene quasi il 50% degli studenti intervistati, come già detto, sia nato in Italia. Il restante 80% indica come propria lingua materna le diverse L1 dei genitori.

L'italiano è la L2 indicata più di frequente (81,5%). Quando viene chiesto dove è stata appresa tale lingua, gli studenti dichiarano contesti di apprendimento diversificati **[fig. 3]**.

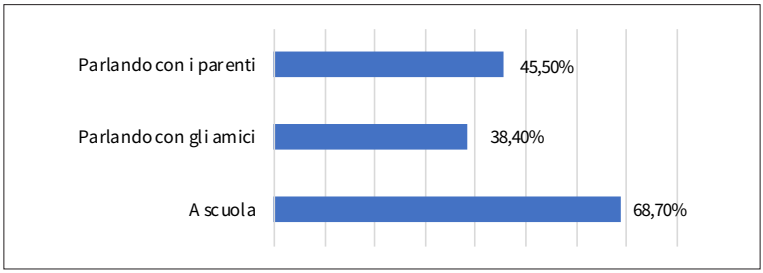


Figura 3 Contesti di apprendimento della L2

Proprio perché percepita come una L2, la maggior parte degli studenti dichiara di aver appreso l'italiano a scuola e non nell'interazione quotidiana. Per ciò che riguarda la loro L1, invece, indicano sempre di averla appresa parlando con i parenti, qualche volta anche dialogando con gli amici.

La sezione successiva del questionario, dedicata all'autovalutazione linguistica, chiedeva ai partecipanti di attribuire un punteggio compreso tra 1 e 4 alle proprie competenze linguistiche nelle quattro macro-abilità, in rapporto alle diverse lingue conosciute. La scala dei punteggi era la seguente: 1= pochissimo, per niente, 2= abbastanza, 3= bene, 4= molto bene, benissimo. I grafici di figura 4 illustrano i dati raccolti.

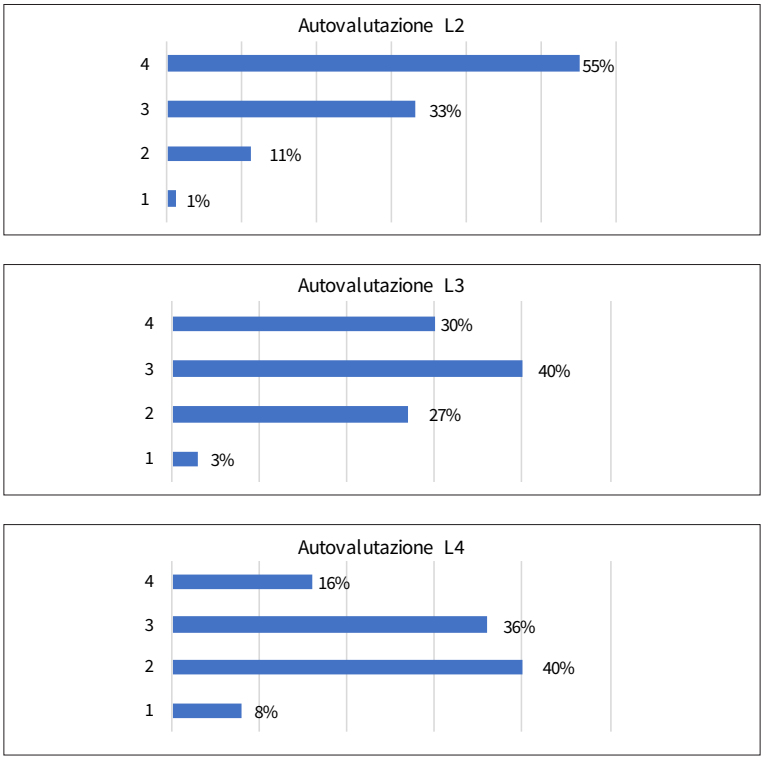


Figura 4 Punteggi di autovalutazione degli studenti rispetto alle lingue conosciute

Tale dato non si rivela però attendibile perché spesso chi si assegna un punteggio massimo nella conoscenza e nell'uso di una determinata lingua, ad es. l'italiano, poi dichiara di avere voti scolastici insufficienti in quella stessa lingua, oppure in risposta ad altri quesiti

scrive parole come «avocato», «engeniere», «panettiera/panettiero», «operaglia», dimostrando quanto meno una competenza ortografica nelle produzioni scritte di livello inferiore.

Ai partecipanti è stato poi chiesto di valutare le competenze linguistiche dei propri genitori nelle quattro macro-abilità, per le lingue conosciute, utilizzando la stessa scala di punteggi dell'autovalutazione **[figg. 5 e 6]**.

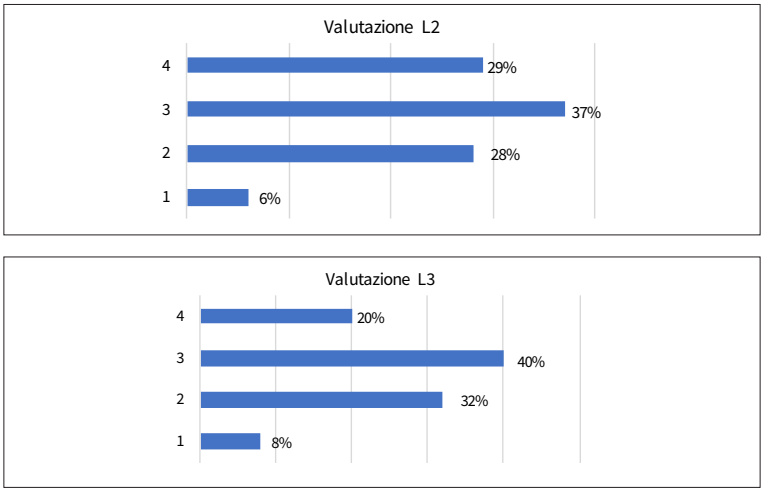


Figura 5 Valutazione della competenza linguistica materna

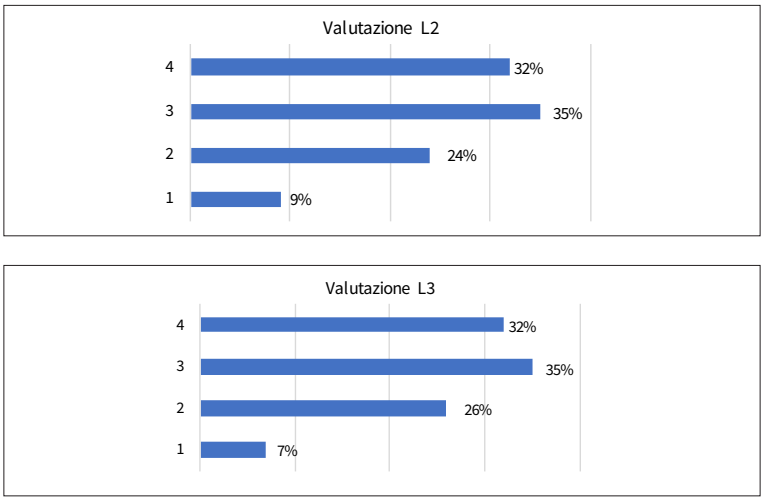


Figura 6 Valutazione della competenza linguistica paterna

Come emerge dalle dichiarazioni degli studenti, la L2 dei genitori di solito non è l'italiano, ma il francese o l'inglese, dato ascrivibile anche alla provenienza di molti tra questi da Paesi delle ex-colonie. La L3 invece è nella maggior parte dei casi l'italiano. In questo caso il livello di competenza linguistica per la madre diminuisce, mentre per il padre rimane inalterato. Ciò si deve probabilmente alle diverse occasioni d'uso della lingua italiana per i due genitori. Difatti, a fronte di una figura maschile che di solito lavora ed è quindi proiettata nella società, la madre spesso è casalinga, disoccupata, colf o badante, perciò ha meno occasioni di socializzazione e mantiene più saldo il proprio background linguistico-culturale. Va comunque tenuto conto del fatto che tali dati non si riferiscono a competenze linguistiche effettive, quanto piuttosto a competenze percepite da terzi, ovvero i figli dei soggetti considerati.

Per quanto riguarda i contesti d'uso dichiarati dagli studenti per l'italiano e per la propria lingua di origine **[figg. 7-8]**, emerge un ruolo pervasivo dell'italiano, sia nella vita privata che pubblica. La lingua d'origine la fa da padrona in casa, con gli amici e i compagni, due categorie che generalmente vengono assimilate fra loro dai partecipanti. Percentuali significative d'uso della propria lingua di origine emergono anche per quanto riguarda la navigazione in Internet, ovvero quando si cercano informazioni, notizie, approfondimenti, anche di natura scolastica.

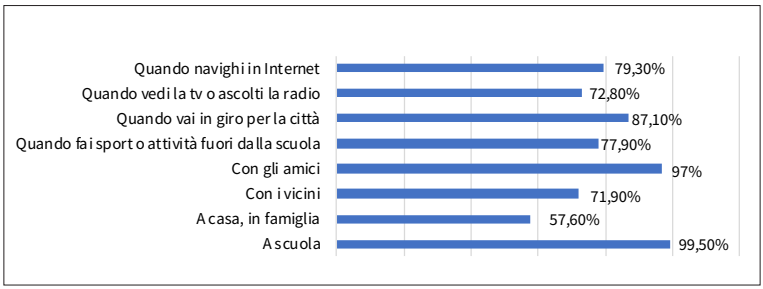


Figura 7 Contesti d'uso dell'italiano

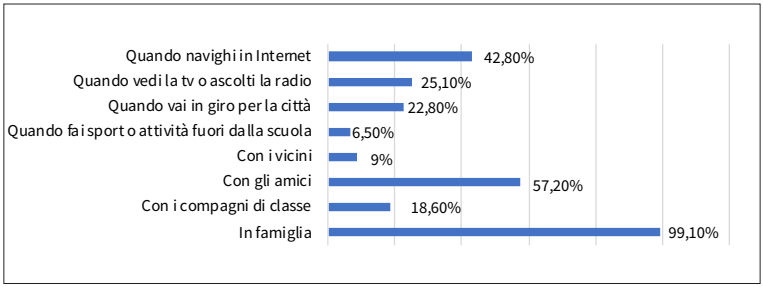


Figura 8 Contesti d'uso della propria lingua d'origine

A questo punto i quesiti del sondaggio virano sulle pratiche di CLB. Alla domanda «Hai mai fatto traduzioni dall'italiano alla tua lingua d'origine e viceversa per i tuoi parenti, amici, compagni di classe ecc.?», il 97,2% degli intervistati risponde affermativamente, dimostrando la pervasività del fenomeno; al quesito «Fai ancora traduzioni in questo momento?», il 96,6% risponde ancora una volta affermativamente, dimostrando stavolta la persistenza del fenomeno nel tempo. A tale proposito, è interessante incrociare tale dato con quello emerso dal quesito «Da quando hai iniziato a fare queste traduzioni?». Circa il 20% dei partecipanti dichiara di farlo da sempre, da quando è in grado di comunicare in italiano. Il 30% rivela di aver iniziato a mediare tra i 6 e i 10 anni, cioè in coincidenza con il ciclo scolastico primario. La percentuale rimane alta, aggirandosi sempre intorno al 30% per la fascia di età che va dagli 11 ai 13 anni, per poi scemare, ma ciò si deve anche all'età media degli studenti coinvolti nel sondaggio. Gli studenti sembrano dunque iniziare precocemente ad agire come *broker*, incarico che continuano poi a svolgere anche a distanza di anni.

Destinatari privilegiati della mediazione non sono soltanto gli adulti di riferimento (genitori e parenti o amici di famiglia, e gli insegnanti), ma anche compagni di classe e amici, magari neo-arrivati in Italia **[fig. 9]**.

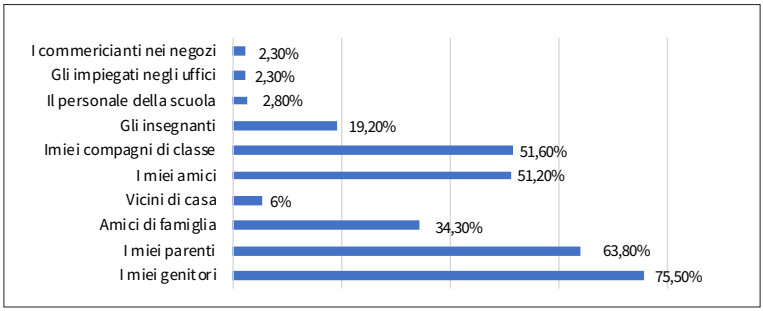


Grafico 9 Percentuali di risposta al quesito «Per chi traduci di solito?»

I contesti in cui ha luogo il CLB sono vari e vanno dalle abitazioni private, alle strade, ai negozi, agli uffici postali, alle banche, alle scuole, agli studi medici, alla Questura, tra gli altri. Al loro interno i minori facilitano la comprensione degli interlocutori sia nelle conversazioni orali che nell'accesso a documenti scritti di vario genere, tra cui etichette, istruzioni, moduli fiscali, pagelle, fatture, estratti conto bancari, moduli di immigrazione e varie altre note e comunicazioni provenienti dalla scuola o dal datore di lavoro di uno o entrambi i genitori. Un'attenzione specifica va dedicata proprio alle interazioni

scuola-famiglia o docente-studenti, che mostrano percentuali di risposta molto elevate nel questionario. Gli interessati dichiarano infatti per il 51,7% di mediare per i propri docenti a scuola durante le lezioni, per il 39,2% di farlo quando i propri genitori si recano a scuola per avere informazioni e per il 44% durante i colloqui di profitto. Significativo è anche il ruolo dei mediatori non ufficiali nella vita quotidiana, tanto che questi dichiarano per il 28,7% di intervenire negli scambi con i negozianti e per il 29,7% in quelli con i funzionari amministrativi negli uffici pubblici. Gli stessi dati trovano poi riscontro nella domanda successiva **[fig. 10]** riguardante i contenuti delle mediazioni effettuate. Anche in questo caso il 52,5% dei contenuti trattati riguarda aspetti della vita scolastica e il 42,2% questioni legate al profitto scolastico. I giovani *broker* sono direttamente coinvolti in questi argomenti e potrebbero decidere di alterare alcuni dei contenuti mediati a proprio vantaggio. Gli studenti mediano frequentemente anche tra docenti e compagni di classe, per veicolare contenuti legati alle spiegazioni fornite in classe (37,7%), alle attività da svolgere in classe (37,3%) e ai compiti da fare a casa (29,9%). Rilevanti sono anche le percentuali riguardanti tematiche delicate, come le problematiche legate alla salute dei propri cari (29,4%), o informazioni di natura economica (18,1%) o amministrativa (29,9%). Emergono però anche contenuti più leggeri da trattare e quindi più adatti al ruolo e all'età dei soggetti coinvolti, come spiegazioni relative a film, canzoni o programmi televisivi (40,2%), o indicazioni su aspetti logistici legati ai servizi presenti nella città di residenza (42,6%).

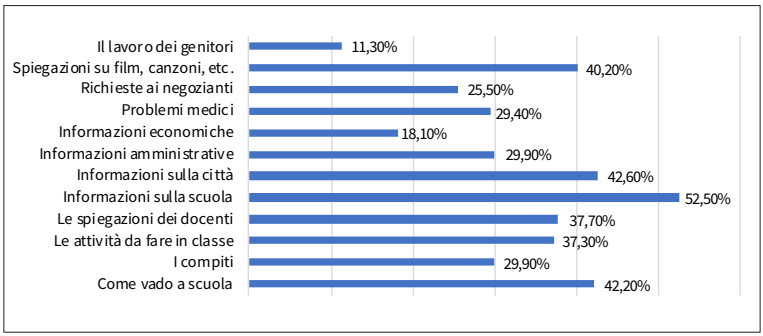


Grafico 10 Contenuti delle operazioni di *brokering*

Nell'ultima parte, il questionario introduce argomenti legati alla percezione di questo fenomeno da parte dei diretti interessati, ovvero i giovani *broker*. Come emerge dalle risposte al quesito «Cosa pensi del tuo ruolo di traduttore?», i sentimenti dei *broker* sono ambivalenti. Se da un lato è largamente diffusa una sensazione di benessere nel tradurre (54,8%), legata al sentirsi più autonomi (25,5%) e matu-

ri (27,9%) in funzione del ruolo di intermediari acquisito, incrociando i dati con quelli legati alla data di arrivo in Italia, si evince che i ragazzi arrivati più di recente sono in difficoltà nel fare da traduttori perché: si sentono diversi, il compito è difficile, non conoscono abbastanza bene l'italiano. Inoltre, associano a un sentimento di utilità, una sensazione di stress, ansia e imbarazzo.

Nonostante gli studenti-mediatori si sentano utili e stimolati dal loro ruolo, spesso dichiarano che gli argomenti trattati li mettono in difficoltà, o non ne comprendono bene i contenuti, o sono troppo personali (ad esempio, questioni economiche o inerenti alle dinamiche familiari).

Il grafico di figura 11 presenta alcuni dati relativi agli aggettivi che gli studenti hanno associato al loro ruolo di traduttore.

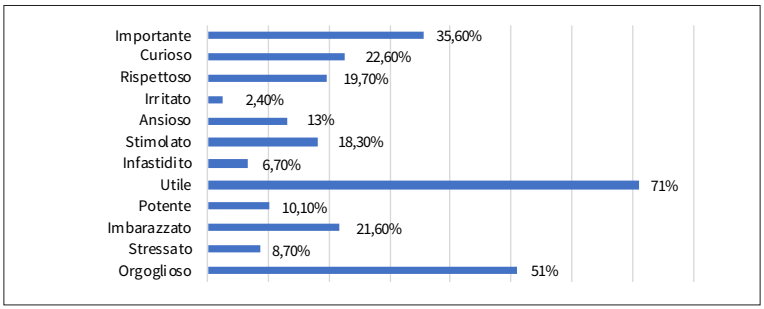


Grafico 11 Aggettivi scelti dagli studenti in associazione al ruolo di *broker*

Se da un lato gli studenti si sentono utili, importanti e orgogliosi, dall'altro subentra una componente di ansia, stress e in alcuni casi di fastidio, di cui bisogna tener conto.

Gli ultimi due quesiti del sondaggio erano incentrati sulle possibili alterazioni subite dai messaggi durante l'attività di CLB. Al quesito «Ti è mai capitato quando fai traduzioni per i tuoi conoscenti di modificare/semplificare i messaggi?», il 75,9% degli intervistati risponde affermativamente, fornendo poi alcuni casi specifici: «quando devo tradurre le comunicazioni scolastiche», «a mia madre, quando eravamo ai colloqui, mi è capitato di semplificargli le frasi e di cambiarle un po'», «a scuola e in questura», «quando mi chiedono di mandare messaggi al datore di lavoro o al medico», «quando mia madre parla con qualcuno e non capisce, allora parlo io al posto suo». Da queste dichiarazioni si evince come gli studenti si assumano sì l'onere della mediazione, ma anche il diritto di modificare i messaggi veicolati assumendo il controllo dello scambio comunicativo, anche in contesti sensibili che li vedono direttamente coinvolti, come quello scolastico. Qui la mediazione non può dirsi neutra, poiché il *broker* è par-

te in causa dei contenuti trattati e potrebbe avere interesse diretto ad alterarli a proprio vantaggio.

Difatti, al quesito «Sei mai stato avvantaggiato dal tuo ruolo di traduttore?» il 50,7% degli intervistati risponde affermativamente, associando alla risposta degli esempi. Oltre a contesti simili ai precedenti, dove il vantaggio, specialmente in ambito scolastico, deriva dalla gestione diretta dello scambio comunicativo, emergono altre dichiarazioni interessanti, di carattere più strettamente linguistico, quali: «siccome conosco il rumeno posso capire parole simili di altre lingue come latino, francese e italiano», «certe parole sono simili a parole di altre lingue», e ancora «a scuola. Durante una lezione con delle parole o frasi provenienti dal mio Paese di origine, che l'insegnante non capisce, ma alcuni miei compagni sì». Da queste dichiarazioni emerge il carattere fortemente metalinguistico delle attività di mediazione, che richiedono un confronto costante tra le lingue della comunicazione. Questa operazione suggerisce alcune possibili azioni da intraprendere nei contesti educativi in cui tali soggetti si muovono, per favorirne l'integrazione e valorizzarne le potenzialità. Si fa qui riferimento soprattutto a percorsi di intercomprensione linguistica, dove l'accento va posto più sulle affinità che non sulle differenze tra le lingue, come strumenti cui appigliarsi, soprattutto nei primi livelli di competenza in una lingua straniera, per costruire il proprio discorso plurilingue.

5 Conclusioni

Come sostenuto da Esquivel (2012), la pratica del CLB è trasversale rispetto ai diversi gruppi etnici presenti su un territorio e interessa situazioni comunicative di natura diversa, da quelle domestiche a quelle ufficiali e istituzionali di carattere sociale. Dal punto di vista della diffusione e dell'articolazione del fenomeno del CLB, i risultati del presente sembrano confermare questa ipotesi.

Quali che siano i fattori di innesco di tale pratica, si tratta comunque di un'attività frequente che richiede l'utilizzo di specifiche competenze linguistiche e cognitive da parte dei minori coinvolti, i quali fungono da vero e proprio ponte tra due culture permettendo l'instaurarsi di una relazione che altrimenti sarebbe impossibile tra le rispettive famiglie e i servizi del nuovo Paese in cui vivono (Antonini 2014).

Dall'analisi delle risposte al questionario somministrato emergono sentimenti contrastanti, sia promuoventi che inibitori, rispetto alle attività di *brokering*, sottolineando un atteggiamento controverso dei soggetti coinvolti. I partecipanti a questo studio hanno infatti riconosciuto le difficoltà nella pratica del *brokering* linguistico, ma continuano ancora a mediare per gli altri. Allo stesso modo, hanno

anche riconosciuto i benefici dell'attività svolta, quali un'aumentata facilità nell'acquisizione linguistica e una affinata maturità relazionale in diversi contesti sociali.

Il fenomeno del CLB, derivante dall'esigenza degli studenti stranieri di partecipare attivamente ai percorsi didattico-formativi offerti dalla scuola italiana e dalla necessità contestuale delle famiglie di questi stessi studenti di interagire con le istituzioni, comunicando e intervenendo direttamente nelle questioni relative all'educazione dei propri figli, segnalano l'urgenza di attuare dei percorsi inclusivi, non solo riferiti ai soggetti in età scolare, ma anche alle figure parentali di riferimento. L'inclusione educativa e sociale è possibile soltanto a fronte della realizzazione di effettivi spazio di dialogo interculturale. Le pratiche di CLB intervengono nella costituzione di questi spazi di incontro e accoglienza, evidenziando come le risorse linguistiche e culturali degli allievi e delle loro famiglie possano e dovrebbero essere considerate come delle competenze extra e delle abilità aggiuntive, al fine di sostenere i talenti individuali, creando le condizioni per una piena partecipazione al sistema scolastico. I docenti stessi dovrebbero essere adeguatamente formati in merito alla valorizzazione delle competenze linguistiche pregresse degli studenti stranieri, che potrebbero coadiuvarli sia in classe, interagendo con altri membri della stessa comunità linguistica di appartenenza, e nei rapporti con l'esterno, supportandoli nelle comunicazioni con le famiglie immigrate. All'interno di un rapporto sinergico di mutuo sostegno, docenti e studenti stranieri possono farsi agenti di cambiamento in ambienti scolastici multiculturali, rendendoli promuoventi, accessibili e aperti.

Al fine dunque di riconoscere e sottolineare il talento traduttivo dei minori stranieri plurilingui, sarebbe anzitutto utile la stesura di una guida nazionale per docenti e operatori scolastici sulle buone prassi da mettere in atto quando ci si relaziona con minori-mediatori, al fine di tutelarli e rispettarne il background linguistico-culturale e lo sforzo di integrazione. Inoltre, la scuola dovrebbe formare questi studenti, fornendo loro gli strumenti essenziali per affrontare positivamente questa esperienza e approfittare dei vantaggi linguistici, cognitivi e relazionali che possono derivarne. Sempre nell'ottica del valorizzare l'attività di mediazione linguistico-culturale, la scuola potrebbe prevedere l'assegnazione di crediti formativi per chi pratica il CLB.

In conclusione, il presente contributo non intende giudicare l'appropriatezza delle attività di CLB, ma descriverne le caratteristiche principali, individuandone vantaggi e ostacoli. Rilevare la diffusione della pratica del CLB è fondamentale perché essa venga riconosciuta e ufficializzata. Troppo spesso difatti la mediazione compiuta dai minori migranti di prima o seconda generazione rimane una pratica silente o comunque sottostimata. In questo studio si ritiene invece

fondamentale incoraggiare l'attuazione di progetti che riconoscano ufficialmente tale attività, che ha ormai assunto una funzione sociale e non solo privata, e che valorizzino dunque l'impegno e le competenze dei giovani studenti stranieri residenti in Italia.

Dato il campione circoscritto dei partecipanti allo studio e la tipologia degli istituti scolastici coinvolti, sarebbe auspicabile in futuro la definizione di ricerche trasversali su più ampia scala, che possano fornire dati diffusi sul territorio rispetto all'utilizzo, all'efficacia e all'impatto del CLB in ambito scolastico e sociale. Un utile metodo di ricerca, sebbene dispendioso in termini di tempo e risorse professionali, potrebbe rivelarsi quello dell'osservazione diretta in classe e in altre situazioni legate alla vita scolastica (e.g. colloqui di profitto, prime iscrizioni ecc.) delle attività di mediazione ufficiosa condotta dagli studenti. In tal modo, si potrebbero reperire dati di diversa natura (i.e. linguistica, gestuale, relazionale ecc.) sul CLB, che andrebbero a completare quelli derivabili dalla somministrazione di questionari, strumento finora privilegiato negli studi sul CLB. I limiti dell'osservazione sono la presenza di un soggetto esterno sulla scena dell'interazione, che potrebbe inibire il minore-mediatore, e la difficoltà nel cogliere l'attuarsi di fenomeni spontanei di mediazione in classe, a meno che questa non sia sollecitata dal docente. Difatti, trattandosi di interventi di mediazione predisposti su iniziativa degli studenti stessi, in base alle esigenze che di volta in volta si presentano nel gruppo classe, non si può prevedere quando questi avranno luogo. Ciò costringerebbe dunque il ricercatore a lunghi periodi di osservazione in classe, inficiando la fattibilità della ricerca stessa. Infine, sarebbe utile disporre di corpora multimodali relativi ai dati raccolti tramite osservazione diretta, da utilizzare in sede di formazione dei docenti e degli studenti-mediatori, presentando dati autentici su cui riflettere ed esempi di buone e cattive prassi nella gestione delle attività di CLB.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva

App e italiano L2 per migranti

Simone Torsani
Università degli Studi di Genova, Italia

Fabrizio Ravicchio
Università degli Studi di Genova, Italia

Abstract The contribution provides an overview of how mobile devices may be integrated into language education for migrants. The first paragraph focuses on the heterogeneity of the migrant population in Italy. In the following paragraph, we argue that Mobile Assisted Language Learning (MALL) may support the personalisation of learning and the hybridisation between classroom and extracurricular. Since the choice of the app may not be easy, we introduce, in the third paragraph, a reference framework for MALL, and we examine four mobile apps for Italian language. We conclude that mobile apps may support the linguistic inclusion and we try to envisage some areas of potential development for this field.

Keywords Inclusion. ICT. Mobile learning. Evaluation.

Sommario 1 Introduzione. Tecnologie mobili e italiano L2 in contesti migratori. – 2 Il *Mobile Assisted Language Learning*. – 3 Quadro di riferimento. – 4 App per l'italiano L2: una panoramica. – 4.1 Ataya. – 4.2 Presente. – 4.3 Fare Parole 1/2. – 4.4 Q-CPIapp. – 5 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/018

1 Introduzione. Tecnologie mobili e italiano L2 in contesti migratori

Il presente contributo offre una riflessione sulle app per dispositivi mobili sviluppate nell'ambito della didattica dell'italiano a soggetti migranti. In particolare, il lavoro si avvarrà del quadro di riferimento di Rosell-Aguilar (2017) per indagare come tali app possano essere integrate nell'educazione linguistica rivolta a migranti al fine di facilitare sia l'apprendimento della lingua, sia il processo di inclusione sociale.

Le app possono, infatti, costituire una risorsa importante rispetto a due fattori importanti nell'educazione linguistica e collegati, in diversa misura, all'inclusione sociale. Il primo è costituito dalla personalizzazione dell'apprendimento, elemento importante in presenza profili molto diversificati, come nel caso della popolazione migrante. La panoramica sulla popolazione straniera adulta presente sul nostro territorio, infatti, rivela un'alta eterogeneità dei profili linguistici e del loro rapporto con le condizioni socio-culturali dei soggetti (ISTAT 2018). Tale eterogeneità si ripercuote all'interno delle classi di italiano delle diverse realtà come per esempio i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e le associazioni di volontariato. Nella stessa classe, infatti, è possibile trovare studenti con differenti lingue di origine, livelli di competenza e talvolta, in particolar modo all'interno delle strutture di accoglienza, anche studenti sia scolarizzati sia analfabeti. Tale eterogeneità, che è una caratteristica della didattica dell'italiano in contesti migratori, rappresenta non solo bisogni educativi diversi, ma anche diversi profili di apprendenti (Minuz 2014). Un secondo fattore, forse ancora più importante nell'ottica dell'inclusione, è costituito dall'isolamento linguistico degli apprendenti, i quali si trovano in molti casi ad interagire nella L2 prevalentemente durante le ore di lezione, utilizzando nella vita quotidiana la propria lingua madre o altre lingue franche (Nitti 2019).

Come nota Minuz,[1] tuttavia, anche studenti analfabeti possono possedere una buona competenza digitale, che permette loro di lavorare con tecnologie per fini didattici. Proprio per le caratteristiche fisiche dei dispositivi mobili, in particolare l'ubiquità, le app possono dunque costituire una risorsa importante rispetto ai due fattori citati in precedenza. Da una parte, infatti, esse possono facilitare la personalizzazione della didattica (Demouy et al. 2016; Lai, Zheng 2018), per esempio fornendo un supporto individualizzato nelle diverse attività in classe e contribuire in tal modo a contenere la dispersione e, quindi, ad aumentare l'inclusione scolastica. Dall'altra esse pos-

1 L'intervista si trova all'indirizzo `https://www.edizionilalinea.it/nuovosito/it_it/analfabetismo-strumenti-europei-intervista-fernanda-minuz/`.

sono accompagnare un soggetto anche al di fuori del contesto scolastico e, quindi, permettere un'integrazione tra le dimensioni formale e informale dell'apprendimento. Tale integrazione, al di là dei benefici legati all'apprendimento linguistico in sé, è importante, perché agevola i soggetti nell'interazione quotidiana, favorendone di conseguenza l'inclusione sociale.

Tali prospettive aprono dunque nuove possibilità ma, al contempo, richiedono una riflessione sul ruolo che le tecnologie mobili possono avere nel percorso di apprendimento dell'italiano L2 da parte di migranti. Per questo motivo riteniamo utile non tanto presentare una panoramica delle app disponibili, quanto piuttosto vagliare le loro caratteristiche rispetto ai due fattori qui citati della personalizzazione e della continuità dell'apprendimento linguistico. Per fare ciò utilizzeremo un quadro di riferimento sviluppato per valutare le applicazioni per la lingua straniera in maniera generica e lo applicheremo al contesto specifico dell'italiano L2 a migranti e, in particolare, agli obiettivi dell'inclusione tramite l'educazione linguistica.

2 Il *Mobile Assisted Language Learning*

Le innovazioni digitali a sfondo sociale hanno dimostrato di essere in genere percepite come strumenti utili per affrontare le sfide di apprendimento della lingua da parte di migranti (Virketyte, Wiklund 2019).

Le tecnologie digitali, come anticipato, hanno un ruolo di mediazione perché da un lato possono supportare la personalizzazione dei processi di apprendimento e, dall'altro, costituiscono un ponte tra l'apprendimento formale e quello informale (Magnaterra, Pentucci 2019). Se l'uso delle tecnologie digitali nella didattica delle lingue non costituisce una novità (Ruggiano 2018), è il rapporto stesso tra dispositivi e società che è profondamente mutato nell'epoca attuale (Floridi 2017). Restringendo il campo all'ambito didattico, la crescente capacità di calcolo dei dispositivi mobili, unita alla diffusa copertura della rete, ha permesso lo scollamento del processo di apprendimento dai limiti fisici e temporali della lezione d'aula. Come mettono in luce Rivoltella e Rossi (2019, 28), la scuola (intesa nel suo senso lato) non è più solo il luogo dove vengono dispensate le conoscenze, ma anche il luogo dove informazioni raccolte in modo frammentario al di fuori della classe sono organizzate e sintetizzate. Le tecnologie, continuano gli autori (2019, 29), sono gli strumenti di supporto che rendono possibile questo processo di sintesi e significazione. Un esempio, tra i tanti, sono i gruppi WhatsApp dei corsi di lingua, nei quali gli studenti possono chiedere aiuto immediato, a docenti e compagni, sul significato di espressioni ascoltate nel contesto in cui si trovano e che diventano argomento di discussione in incontri successivi.

La sintesi tra le possibilità offerte dalle tecnologie mobili alla didattica della lingua è denominata *Mobile Assisted Language Learning* (MALL), un ambito che ha assunto nel tempo una sua autonomia rispetto al più generale campo delle glottotecnologie a cui è pur sempre collegato. Tra i suoi tratti distintivi troviamo, infatti, la mobilità degli apprendenti, l'integrazione tra ambito formale e informale dell'apprendimento (Kukulska-Hulme, Shield 2008; Sharples et al. 2009), l'azione in contesti nuovi e mutabili (Bachmair et al. 2009), la permanenza delle informazioni e l'accessibilità delle risorse (Ogata, Yano 2005).

Le peculiarità elencate, dunque, permettono di comprendere come sia necessario adottare punti di vista specifici nell'analisi delle dinamiche e degli strumenti attinenti al MALL.

3 Quadro di riferimento

La reale integrazione di un'applicazione all'interno di un processo di apprendimento linguistico avviene nella misura in cui essa può fungere da elemento facilitatore di uno specifico approccio didattico (Wang 2017). Emerge, dunque, l'esigenza di individuare parametri che aiutino a comprendere quali caratteristiche della risorsa possono meglio incontrare i requisiti di un dato processo didattico.

In letteratura è possibile ritrovare una sistematizzazione di tali parametri all'interno di diversi quadri di riferimento per il MALL. Tra questi, il quadro proposto da Rosell-Aguilar (2017), incentrato su categorie funzionali, è quello adottato nel presente contributo in virtù della sua origine da solidi modelli nel settore delle glottotecnologie. Come specificato dall'ideatore, infatti, il quadro trae ispirazione dai criteri di valutazione individuati per le glottotecnologie (*Computer Assisted Language Learning*, CALL) da Jamieson e colleghi (2005), a loro volta basati sul noto quadro di Chapelle (2001): «potenziale di apprendimento linguistico, ergonomia della risorsa, focus sulla significatività, autenticità dei contenuti, impatto positivo e praticità nell'utilizzo».[2] Tali elementi sono stati rielaborati dall'autore per il MALL e organizzati in quattro categorie: apprendimento della lingua, pedagogia, esperienza utente e tecnologia. Ognuna di tali categorie, analogamente al quadro originario, è articolata in una serie di domande che guidano nell'analisi dello strumento. Più che di una presentazione del quadro in sé, per la quale si rimanda al contributo nel quale è descritto (Rosell-Aguilar 2017), l'interesse qui è piuttosto rivolto al suo potenziale rispetto alla valutazione delle app per l'educazione linguistica inclusiva in contesti migratori.

2 Tutte le definizioni dei quadri citati sono tradotte dagli Autori.

La prima categoria, apprendimento linguistico, si concentra sugli aspetti propriamente linguistici, come le abilità, e sulla presenza nell'app di strumenti per il loro sviluppo; per esempio, relativamente ad ascolto, la domanda è: «L'app contiene audio nella lingua target?» Quasi tutti gli elementi di questa categoria sono importanti in virtù del principio di individualizzazione e di supporto all'apprendimento: per esempio, attività mirate a una specifica abilità possono essere somministrate per colmare lacune, mentre contenuti inerenti alla cultura del paese («L'app include informazioni sulle abitudini e le tradizioni delle aree nelle quali è parlata la lingua?») possono favorire il processo di inclusione sociale.

La seconda, didattica, si concentra sugli strumenti e le procedure dell'app che supportano il soggetto nell'apprendimento. Per esempio, la domanda sul feedback chiede: «L'app fornisce un feedback? Il feedback è limitato a giusto/sbagliato oppure fornisce anche spiegazioni?» Per quanto anche in questo caso tutti gli elementi della sezione siano di interesse, alcuni meritano un'attenzione particolare per il caso specifico dell'italiano a migranti. La presenza o meno di elementi multimediali, per esempio, è importante perché questi possono costituire un supporto per apprendenti che rientrano nei diversi profili in esame (pre-alfa, alfa ecc.); così come è importante la differenziazione per livelli, utile ai fini dell'individualizzazione dell'apprendimento.

La terza categoria, esperienza utente, fa riferimento all'uso dell'app. Si tratta della categoria maggiormente incentrata sugli aspetti caratteristici dell'interazione con una app, come si evince da domande come «L'app permette di condividere contenuto sulle reti sociali?». Tale categoria permette di comprendere quali possono essere i fattori che stimolano l'utilizzo dell'applicativo e quali, invece, le frizioni. Nell'uso di una app come supporto a corsi per migranti alcuni elementi di questa categoria, come la gratuità o meno, sono fondamentali, mentre altri, come la possibilità di condividere i propri risultati su reti sociali, appaiono in prima istanza secondari.

L'ultima, tecnologia, si concentra sugli aspetti tecnici dell'app, come la semplicità nella navigazione o la presenza di supporto tecnico. Si trovano in questa categoria domande come «È necessaria una connessione internet per utilizzare l'app?». Per quanto non direttamente collegati alla lingua e al suo apprendimento, gli aspetti tecnici sono fondamentali affinché un dispositivo tecnologico sia usato con continuità dentro e, soprattutto, fuori dalla classe.

Il quadro, in ultima analisi, integra, come già nei lavori sui quali è basato (come quello di Chapelle), questioni linguistico/pedagogiche con aspetti più tecnici. Nella tabella 1, sono riportati, a titolo esemplificativo, alcuni item delle diverse aree del quadro e le loro implicazioni per la didattica dell'italiano a migranti, in particolare relativamente ai fattori di personalizzazione e apprendimento autonomo.

Tabella 1 Item del quadro e loro applicazione in contesti migratori

Categoria	Item	Utile per
Apprendimento linguistico	informazioni sulla cultura	favorire l'integrazione e l'inclusione sociale
Didattica	feedback	fornire feedback accurato nel caso di un uso extrascolastico
	differenziazione	personalizzare l'apprendimento in classi eterogenee
	coinvolgimento	stimolare i soggetti a lavorare con l'app al di fuori della classe
Esperienza utente	interattività	stimolare un atteggiamento attivo nell'apprendente e stimolare all'uso
	prezzo	disporre di risorse digitali gratuite
Tecnologia	navigazione	facilitare l'uso dell'app
	lavoro non in linea	usare l'app anche in assenza di rete

Nel presente contributo il quadro di Rosell-Aguilar ha guidato l'analisi di quattro applicazioni per l'apprendimento dell'italiano L2, gratuite e compatibili con i dispositivi Android. L'utilizzo del modello ha permesso, da un lato, di comprendere quali fossero i caratteri comuni e tratti distintivi tra le applicazioni individuate, dall'altro, invece, ha mostrato come alcuni item proposti suggeriscano linee di sviluppo per future funzionalità o strumenti.

4 App per l'italiano L2: una panoramica

Nei paragrafi seguenti verranno analizzate tramite il quadro presentato nella sezione precedente quattro applicazioni per l'apprendimento dell'italiano L2: *Ataya*, *Presente*, *Fare parole (1 -2)* e *Q-CPIapp*. A valle di un'esplorazione preliminare, sono state scelte, tra le numerose disponibili sul mercato, solo le *app* gratuite e realizzate in collaborazione con attori del territorio nel campo dell'educazione linguistica inclusiva (per lo più, CPIA e cooperative sociali). Sono stati scelti, inoltre, strumenti auto-consistenti, che possono essere utilizzati dallo studente in completa autonomia, sia all'interno di un percorso di apprendimento strutturato, sia come attività autonoma completamente gestita dallo studente. Le applicazioni selezionate, infine, sono rivolte ad apprendenti con scarse competenze in italiano L2 e includono esercizi dedicati all'apprendimento della letto-scrittura. All'interno di *Ataya* e *Presente*, le attività insistono sulla ricezione e produzione globale della parola, *Q-CPIApp*, al contrario, contiene attività di riconoscimento delle sillabe all'interno delle parole presentate mentre *Fare Parole* insiste sulla sintesi sillabica.

4.1 Ataya

La prima applicazione, *Ataya*, pur essendo un prodotto auto-consistente, è stata concepita dai realizzatori, la cooperativa Ruah, come ausilio all'omonimo libro cartaceo. L'applicazione è divisa in categorie tematiche (per esempio, 'cibo' e 'salute') alle quali si può accedere direttamente dalla schermata iniziale. Ogni categoria contiene esercizi nelle quattro abilità, mentre è assente la grammatica.

Considerando gli indicatori inseriti nel quadro di riferimento, nella sezione apprendimento linguistico, è possibile rilevare che l'applicazione permette di lavorare su tutte e quattro le abilità, anche se in realtà gli esercizi si concentrano piuttosto su vocabolario e pronuncia, che sembrano il vero focus dell'app. Gli esercizi di produzione orale permettono all'utente di registrare la propria voce e riascoltarla, ma non offrono un feedback sull'input dal momento che l'applicazione è priva di un sistema di riconoscimento del parlato. Tali esercizi di ripetizione, inoltre, presentano la parola a livello globale e sono assenti attività dedicate allo sviluppo dei requisiti metafonologici e metaortografici per l'apprendimento della letto-scrittura.

Gli indicatori della sezione didattica mostrano in maniera evidente come l'app si configuri più come uno strumento di supporto, più che un corso a sé: non vi sono infatti spiegazioni o informazioni, ma solo esercizi e il feedback fornito è binario (cioè indica solo se una risposta è giusta o sbagliata), ma è comunque adeguato alle attività proposte. I progressi dell'utente sono tracciati, ma i dati sono cancellati al termine della sessione. Per contro l'utente può navigare l'applicazione scegliendo, ad un primo livello, la categoria tematica di suo interesse e, ad un secondo livello, l'abilità. L'applicazione, inoltre, pur proponendo attività ripetitive, mantiene vivo l'interesse dello studente grazie alla qualità dei contenuti, specialmente quelli multimediali. La sezione esperienza utente permette di osservare che l'applicazione non prevede una dimensione sociale, come la condivisione di contenuti o dei riconoscimenti ottenuti, né richiede registrazione. Infine, analizzando gli indicatori della sezione tecnologia, è possibile dire che la sua interfaccia è chiara e la navigazione intuitiva, nonostante non siano presenti funzioni di supporto né istruzioni sull'uso.

Ataya, in conclusione, è un'applicazione che supporta lo sviluppo delle quattro abilità con esercizi piuttosto meccanici e un feedback semplice, comunque adatti agli obiettivi, ma con materiali coinvolgenti e utili ai soggetti. Il pregio maggiore dell'app è da un lato, quello di suddividere i contenuti per temi, concreti e immediati, propri sia del livello di istruzione dei soggetti, sia dei loro bisogni quotidiani, dall'altro quello di offrire una navigazione intuitiva.

4.2 Presente

L'app *Presente* è stata realizzata nel 2018, all'interno del programma FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione), grazie alla collaborazione tra Regione Emilia-Romagna ed CPIA di Bologna.

Analizzando la sezione apprendimento linguistico del quadro è possibile notare che l'app presenta esercizi comunicativi, cioè incentrati sui bisogni dei soggetti (presentarsi, parlare della propria famiglia o andare dal medico), che però fanno riferimento per lo più ad ascolto e lettura; non sono, invece, previste attività finalizzate all'apprendimento della grammatica o della pronuncia. La particolarità di questo applicativo è la presenza, oltre ad attività linguistiche, sia di informazioni di carattere socio-culturale (per esempio, 'scuola e lavoro' e 'istituzioni') e di un frasario di base, con traduzioni nella lingua che l'utente ha impostato come predefinita all'avvio di ciascuna sessione. Questo aspetto è fondamentale per un uso extrascolastico dell'app perché, fornendo questo genere di informazioni, l'app va a costituire un supporto al soggetto nell'interazione quotidiana.

Analizzando la sezione didattica è possibile notare che l'applicazione offre spiegazioni sulla lingua, traccia i progressi dell'utente, in termini di esercizi completati ma, analogamente all'applicativo precedente, cancella i dati ad ogni nuovo avvio di sessione. È possibile, inoltre, individuare nella successione degli esercizi una progressione di difficoltà dei compiti. All'interno di ogni unità didattica, infatti, gli esercizi sono presentati secondo una scala di difficoltà. In tutte le attivazioni, infine, il feedback è binario (giusto/sbagliato) e segnalato all'utente attraverso i colori, che evidenziano l'input immesso o scelto.

Analogamente ad *Ataya*, nella sezione esperienza utente si può osservare che l'app è gratuita e di facile utilizzo, ma non è orientata all'interazione. Infine, nella sezione tecnologia è da segnalare che l'applicazione ha un'interfaccia chiara, la sua navigazione è molto intuitiva e agevole, e il sistema fornisce informazioni sulle abilità e sulle competenze affrontate in ogni modulo.

Presente, in conclusione, è un'applicazione intuitiva e molto utile a soggetti migranti. Da una parte, infatti, la forte impronta comunicativa rende gli esercizi linguistici motivanti per gli utenti, dall'altra essa fornisce sia informazioni socio-culturali utili, sia un frasario che può costituire un utile supporto nella comunicazione quotidiana. L'app, dunque, integra l'esercizio linguistico in contesti simulati con risorse che l'apprendente può utilizzare quando impiega la L2 nell'interazione con il mondo reale.

4.3 Fare Parole 1/2

Fare Parole è un'interfaccia dedicata ai dispositivi mobili che permette di interagire con i contenuti dell'omonimo sito. L'applicazione è rivolta agli studenti scarsamente alfabetizzati e orientata allo sviluppo delle competenze grafemica e metafonologica. Fare Parole consiste, in realtà, di due diverse app, *Fare Parole 1* e *Fare Parole 2*, all'interno delle quali sono raggruppate esercitazioni di differenti livelli. Rispetto alla sezione apprendimento linguistico, si osserva che i contenuti riguardano sia le istruzioni sull'esercizio, sia i contenuti sui quali l'utente è invitato a lavorare. Analogamente, è possibile inserire testo in lingua italiana, ma questa possibilità è inquadrata all'interno di esercizi di tipo *cloze*.

Scorrendo gli indicatori della sezione didattica, invece, si osserva che l'applicazione è divisa in una sezione didattica propriamente detta e in una sezione di gioco. Il feedback fornito dal sistema è di tipo visivo e sonoro e riporta solo la correttezza o l'erroneità dell'input fornito dall'utente. Non è previsto, invece, un sistema di tracciamento dei progressi. È possibile, tuttavia, accedere direttamente ad esercizi con differenti livelli di difficoltà.

Gli indicatori delle sezioni esperienza utente e tecnologia confermano la tendenza delle app presentate precedentemente. Non sono previsti, infatti, meccanismi di interazione sociale mediati direttamente dall'applicazione o che poggiano su piattaforme esterne.

Fare parole, in sintesi, è un'applicazione che insiste in modo specifico sulla letto-scrittura e sulla competenza metafonologica, combinando, in modo efficace, l'approccio teorico di riferimento con soluzioni tecniche *ad hoc*. Rispetto alle app precedenti, insomma, Fare Parole è meno orientata ai bisogni comunicativi e più all'apprendimento del sistema linguistico, ma rimane un importante strumento per la personalizzazione delle esercitazioni individuali, sia durante le lezioni, sia a valle di queste.

4.4 Q-CPIapp

Analogamente a Fare Parole, Q-CPIapp è in primo luogo un'app pensata per la navigazione via web. La particolarità di questo applicativo riguarda l'alto numero di sezioni e un target di riferimento multi-livello. Gli esercizi contenuti sono differenti e spaziano dall'apprendimento del lessico alla sillabazione, fino agli esercizi di grammatica.

Analizzando la sezione apprendimento della lingua, infatti, è possibile notare che nel software sono inseriti contenuti testuali e audio in lingua italiana. Non è possibile, tuttavia per l'utente, registrare input audio. A differenza delle altre risorse esplorate, invece, in Q-CPIapp sono presenti esercizi dedicati all'apprendimento della grammatica.

Questi sono organizzati per livello e prevedono domande a scelta multipla, *cloze*, esercizi di flessione delle forme dei sostantivi e degli aggettivi. Complementari agli esercizi di grammatica sono le attivazioni finalizzate all'acquisizione del lessico e le spiegazioni di carattere socio-linguistico. Un discorso a parte va fatto circa l'utilizzo di contenuti multimediali, visuali e audio-visuali. Immagini e video, infatti, hanno sia un ruolo funzionale sia una funzione di supporto all'interno delle attivazioni. È interessante, inoltre, ritrovare video realizzati con piattaforme terze, che permettono di creare montaggi e animazioni.

Gli indicatori della sezione didattica, invece, mostrano come i feedback siano differenti rispetto alle precedenti app. Essi sono, infatti, non si limitano a comunicare se il testo inserito da un apprendente è giusto o sbagliato, ma usano colori, come il rosso per segnalare eventuali errori o il verde per testi corretti. Aspetto più importante, ai fini della personalizzazione del processo di apprendimento è costituito dalla possibilità di accedere direttamente a esercitazioni specifiche. L'apprendente, infatti può scegliere il livello linguistico (Alfa/Pre-A1; A1; A2), l'argomento desiderato e, infine, l'esercizio specifico.

Le sezioni esperienza utente e tecnologia riprendono la tendenza mostrata negli applicativi precedentemente illustrati. L'utente, infatti, ha abilitando un ruolo attivo nell'interazione con il software, ma non sono previsti meccanismi di interazione sociale.

Q-CPIapp, in conclusione, è un software che permette di intraprendere molteplici percorsi, calibrati per livello e comprensivi di differenti esercizi, anche di grammatica. Il suo pregio maggiore, dunque, è la versatilità, che rende quest'app integrabile in azioni didattiche anche diverse tra loro e rivolte ad apprendenti con profili linguistici molto eterogenei.

Tabella 2 Vantaggi e svantaggi delle app per la didattica in contesti migratori

App	Vantaggi	Svantaggi
Ataya	navigazione intuitiva; organizzazione delle attività intorno a domini e abilità; materiale multimediale coinvolgente e di qualità;	feedback binario; assenza di meccanismi di gestione dell'input vocale (ma solo registrazione dello stesso);
Presente	molte informazioni di carattere socio-culturale; frasario di base per l'interazione quotidiana;	impossibilità di interagire con l'app attraverso la voce; produzione scritta limitata agli esercizi *cloze*;
Fare Parole	chiara impostazione metodologica; focus su un obiettivo didattico specifico (competenza metafonologica);	impossibilità di gestione dell'input vocale; feedback binario nelle esercitazioni;

App	Vantaggi	Svantaggi
Q-CPIapp	ricchezza dei contenuti e delle attività. organizzazione delle attività su livello di competenza e domini; presenza di esercizi fruibili indipendentemente dal percorso di apprendimento;	interfaccia poco adatta ai dispositivi mobili;

5 Conclusioni

L'esplorazione delle app tramite il quadro di riferimento adottato ci ha permesso di comprendere più a fondo l'offerta per l'ambito dell'italiano L2 a migranti. Il quadro che emerge dall'analisi condotta è, in conclusione, piuttosto articolato, ma in genere rappresentativo di una concezione dell'app come strumento di supporto linguistico, adeguato ai bisogni di personalizzazione e flessibilità dei percorsi di apprendimento espressi dal pubblico di riferimento. Alla luce dell'analisi effettuata è, dunque, interessante interrogarsi sul ruolo che tali applicazioni possono giocare nei percorsi di integrazione linguistica di migranti adulti.

La personalizzazione e la continuità fuori dalla classe dell'esperienza di apprendimento costituiscono, come già detto, due dimensioni nelle quali i dispositivi mobili possono avere un ruolo importante. Le app considerate, infatti, possono offrire agli apprendenti occasioni per esercitare la lingua in autonomia in virtù delle interfacce intuitive, dell'immediatezza nell'interazione e della progettazione didattica. Tale autonomia, tuttavia, varia rispetto al contesto di riferimento. Nelle classi, infatti, le app possono costituire uno strumento utile a diversificare le attività, per esempio, dirigendo i soggetti più deboli verso attività di recupero. Ciò è ancora più vero nel caso di app con un focus preciso, come Fare Parole orientata alla competenza metafonologica. Soprattutto, nella prospettiva di un uso in classe alcune debolezze, come la povertà del feedback delle app, non sembrano particolarmente gravi, anzi esse potrebbero stimolare l'interazione e la riflessione comune. Al di fuori del contesto classe, la situazione è diversa. Alcune app, infatti, costituiscono piattaforme didattiche e, poiché possono essere fruite in autonomia, gli aspetti della chiarezza d'uso, della capacità di coinvolgere e motivare assumono qui un ruolo di primo piano: per esempio, la povertà del feedback può costituire un limite, mentre un approccio più ludico (come nel caso di Fare Parole) può favorire la motivazione. Nell'ottica della continuità dell'apprendimento e dell'integrazione tra la dimensione formale e informale, le app sembrano particolarmente utili come strumenti di riferimento per l'interazione linguistica quotidiana ed extrascolasti-

ca (cf. l'esempio dei frasari di *Presente*) e, quindi, strumenti capaci di supportare l'integrazione delle dimensioni informale e incidentale nell'apprendimento e di favorire di fatto l'inclusione e l'integrazione.

È possibile, sulla base di tali conclusioni, individuare prospettive di sviluppo e ricerca. La prima riguarda lo sviluppo di funzionalità, o strumenti, che possano espandere le potenzialità degli applicativi attuali. La riflessione può partire proprio dagli item del quadro che non hanno trovato corrispondenza negli strumenti analizzati. Un primo caso può essere l'integrazione di tecnologie che permettono di comprendere l'input vocale dello studente (grazie ai servizi di *Automatic Speech Recognition*). Analogamente, l'inserimento di feedback adattivi, in sostituzione ai feedback binari rilevati, può costituire un'importante linea di sviluppo, per garantire una maggiore personalizzazione dell'apprendimento ed una più alta efficacia nell'utilizzo autonomo. La dimensione sociale dell'apprendimento, inoltre, può essere integrata nelle applicazioni, fornendo all'utente funzionalità di condivisione di contenuti e ricompense su piattaforme social esterne (attraverso le *Application Programming Interface* messe a disposizione dalle piattaforme stesse). Un secondo ambito sul quale lavorare è il quadro di riferimento stesso. Per quanto solido e articolato, infatti, il quadro di Rosell-Aguilar è comunque uno strumento generico. Come visto nel caso della ricchezza del feedback, tuttavia, al variare dell'uso di un'applicazione possono variare anche i criteri di valutazione e il loro peso. Non pare quindi superflua l'idea di declinare il quadro sulla base di obiettivi e contesti d'uso differenti anche ai fini di una formazione continua di docenti e apprendenti all'uso delle tecnologie per l'apprendimento autonomo.

L'esplorazione delle applicazioni considerate, priva di ogni pretesa di esaustività, ha restituito, dunque, un panorama di strumenti digitali interessanti, che possono trovare una collocazione all'interno dei differenti percorsi di apprendimento dell'italiano L2. L'utilizzo del quadro per l'analisi, inoltre, ha costituito una risorsa importante, perché ha permesso di evidenziare punti di forza delle diverse applicazioni rispetto ad obiettivi specifici, come anche eventuali ambiti di sviluppo per il futuro. Oltre a una disamina delle diverse app per l'italiano L2, infatti, il contributo vuole costituire un esempio di uso di tale quadro ad uso degli attori del settore che intendano svolgere analisi complete, ma puntuali, sugli strumenti e, in base ad esse, operare scelte riguardo all'utilizzo delle singole app.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

La competenza pragmatica come strumento inclusivo
Uno studio di caso con bambini stranieri di prima e di seconda generazione

Victoriya Trubnikova
Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract The aim of this research is to demonstrate the benefits of home language maintenance among first and second generation migrant children by investigating whether they would perform better than their monolingual peers in their ability to narrate stories. The study was conducted in four primary schools in the Veneto region engaging 49 early elementary aged children with different cultural, educational and migration backgrounds who were asked to perform story-telling and story-retelling tasks. After a brief introduction to the study, the second paragraph tackles the notion of pragmatic competence and its relevance for bilingual education. The third paragraph presents the method of the study as well as the survey procedures, followed by a discussion of the results. The conclusion contains limitations of the study and illustrates a number of pedagogical implications. Positive outcomes of this study should raise teachers' awareness of the linguistic benefits of bilingualism and promote the concept of pragmatic competence.

Keywords Pragmatic competence. Bilingualism. Migration. Primary school education. Story-telling. Story-retelling.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Competenza pragmatica e bambini bilingue. – 3 Descrizione dello studio. – 3.1 Presupposti teorici. – 3.2 Ipotesi di ricerca. – 3.3 Partecipanti. – 4 Discussione dei risultati. – 5 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/019

1 Introduzione

In questo articolo verrà presentato uno studio di caso condotto con bambini della scuola primaria di provenienza straniera, con lo scopo di verificare la loro competenza discorsiva e, in particolare, la loro capacità di narrare storie in base a un input visivo e uditivo. Le ricadute positive di questo studio evidenziano il vantaggio del mantenimento della lingua materna sia per la scolarizzazione efficace del bambino sia per la socializzazione. La competenza discorsiva viene trattata come una competenza trasversale capace di rimarcare le somiglianze nel comportamento comunicativo piuttosto che accentuare le differenze linguistiche e culturali. Sotto questa luce, le narrazioni assumono un ruolo centrale per la valorizzazione dell'esperienza pregressa e per l'educazione morale ed etica fondamentali per tutti i bambini presenti in classe. Vale a dire che un bambino che sa narrare e sa narrarsi è capace di sentire la propria presenza legittimata nel mondo delle relazioni (Cristofaro 2016, 66), punto di partenza per lo sviluppo della competenza pragmatica.

Nel paragrafo successivo verrà presentata la definizione della competenza pragmatica e la sua rilevanza per la condizione del bilinguismo, nel terzo paragrafo si passerà invece a illustrare il metodo e le procedure della ricerca, nel quarto paragrafo verranno illustrati i risultati e, infine, nella parte conclusiva, verranno discusse le implicazioni pedagogiche.

2 Competenza pragmatica e bambini bilingue

È ormai assodato che nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere la competenza pragmatica sia stata affermata come parte integrante della competenza comunicativa:

> Pragmatic competences are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence. (Council of Europe 2001, 13)

La competenza pragmatica, intesa come la nostra capacità di usare il linguaggio per agire sugli altri e per comunicare con il mondo, normalmente fa parte del processo di socializzazione precoce. Col progredire della nostra competenza linguistica, nell'apprendimento ci si focalizza maggiormente sulla competenza funzionale, quindi su come la conoscenza delle convenzioni sociopragmatiche aiuti ad orientarci in varie situazioni comunicative e a modulare le nostre intenzioni in base alle aspettative degli interlocutori per poter scegliere

strumenti linguistici adatti. La variabilità socio-culturale si riscontra proprio nella decisione delle modalità pragmatiche, motivo per cui nell'insegnamento delle lingue straniere viene messa in secondo piano la competenza discorsiva, che include la gestione delle relazioni tema-rematiche e l'organizzazione logica del discorso. Si può ipotizzare che in una situazione ideale un apprendente adulto della lingua seconda non esiga un supporto didattico per capire la differenza tra i generi testuali e per creare discorsi sensati.

Immaginiamo invece un caso in cui un bambino sia esposto contemporaneamente a due o più lingue e cerchi di applicare regole costruttive del discorso. La questione sui benefici del bilinguismo, inteso come pratica di usare alternativamente più lingue,[1] è stata già ampiamente discussa nella letteratura specifica. Tra i principali vantaggi vengono nominati la flessibilità cognitiva (Bialystok 1986), l'abilità di focalizzarsi sugli stimoli rilevanti (Marian, Spivey 2003) e il potenziamento della memoria di lavoro (De La Cruz et al. 2015). In poche parole, l'utilizzo dei due codici linguistici richiede all'individuo un alto livello di controllo cognitivo che facilita lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica e quindi aiuta a comprendere meglio i meccanismi della comunicazione.

Riprendendo il Modello di Iceberg proposto da Cummins (1991) proviamo a ipotizzare che la competenza discorsiva nella lingua materna possa essere trasferita nella lingua 'adottiva' (Favaro 2002) o nella lingua straniera, e, quindi, la socializzazione *in progress* tramite l'esposizione ai testi orali e scritti nella lingua materna prepari il terreno per la costruzione delle conoscenze sui principi comunicativi del linguaggio (e.g. il rispetto dei principi di Grice (1975) e l'organizzazione tematica e logica), spendibili per tutte le lingue presenti nel repertorio del bambino (Council of Europe 2001, 123):

> Children enjoy listening to stories in their mother tongue and normally come to the foreign language classroom familiar with the conventions of narrative. (Council of Europe 2011c, 36)

Come afferma Cummins (1981, 49), «communicative proficiency already developed in L1 can readily be transferred to L2». Possiamo quindi, per ora, sorvolare sulla questione più discussa della competenza funzionale, che viene trasmessa ai bambini in modo prescrittivo, quando, ad esempio, uno di essi viene istruito su come ringraziare, a chi dare del tu/del voi, su come chiedere qualcosa in modo garbato ecc. (Glaser 2018). Soffermiamoci invece sulla loro capacità di organizzare un discorso coerente e coeso e, in particolar modo, sulla loro abilità di narrare storie.

1 http://www.treccani.it/vocabolario/bilinguismo/.

3 Descrizione dello studio

Di seguito vogliamo proporre la descrizione dello studio condotto con lo scopo di verificare la competenza discorsiva di bambini stranieri che si trovano in una situazione plurilingue. Pur avendo uno svantaggio puramente da un punto di vista linguistico, i bambini di prima e di seconda generazione possono dimostrarsi competenti nello sviluppo delle abilità trasversali, tra cui appunto prendiamo in analisi la competenza discorsiva, in particolare la capacità di narrare le storie.

3.1 Presupposti teorici

In quanto attività motivante e divertente, le narrazioni hanno un ruolo centrale nella crescita e nell'educazione dei bambini. In veste di esercizio della condivisione sociale, le narrazioni possono essere viste in una duplice prospettiva, sia come strumento di interazione e di socializzazione, sia come oggetto di studio nell'ambito educativo e didattico. In effetti, Labov, Waletsky (1967) e Bruner (1986) affermano il ruolo fondamentale delle narrazioni per la concezione e l'elaborazione delle esperienze, il che permette di individuare gli aspetti tipici nell'esposizione dei fatti e nell'organizzazione della conoscenza appresa.

L'interesse per le narrazioni si attesta anche nell'ambito della linguistica acquisizionale, ad esempio Hickmann (2003) affronta la questione dell'acquisizione linguistica dal punto di vista funzionale e indaga sul rapporto tra le entità semantiche e la loro realizzazione pragmatica all'interno del discorso. In particolar modo, il suo lavoro apre una prospettiva interessante sull'aspetto universalistico delle presupposizioni e delle relazioni tema-rematiche, che vanno al di là delle restrizioni grammaticali che codificano l'organizzazione logica della narrazione. A tal proposito bisognerebbe menzionare uno studio classico di Berman e Slobin (1994) in cui vengono esaminati alcuni pattern acquisizionali che subiscono una variazione linguistica: ad esempio l'impatto dell'aspetto verbale grammaticalizzato sull'esposizione delle azioni.

Ci focalizzeremmo, tuttavia, sulla cosiddetta 'grammatica delle storie' sviluppata in particolar modo da Labov, Waletsky (1967), Mandler (1978), Stein (1982), Applebee (1978) e McCabe, Peterson (1991). Gli spunti più significativi riguardano gli aspetti universali della macrostruttura del discorso nella quale si attesta la presenza degli elementi costitutivi come l'inizio, lo sviluppo e la conclusione. Il modello di Stein (1982), un predecessore dello studio MAIN qui ripreso (Gagarina et al. 2015), ipotizza la presenza di entità indispensabili per la costruzione del discorso narrativo, in quanto una storia viene segmentata in episodi in base all'interazione dei personaggi e

alle loro reciproche intenzioni e azioni. Ciascun episodio presuppone la presenza di uno stato mentale del personaggio in questione che serve come premessa per un'azione futura (INITIATING EVENT), l'intenzione o lo scopo di compiere l'azione (GOAL), il tentativo di eseguire l'azione (ATTEMPT) e, infine, il risultato di quest'azione (OUTCOME) seguita da una reazione emotiva del personaggio che l'aveva eseguita o subita (REACTION).

Si può notare che al piano di azione (GOAL, ATTEMPT, OUTCOME) viene affiancato quello che riguarda la coscienza (INITIATING EVENT, REACTION) ripreso dai lavori sulla *Theory of Mind* (Bruner 1986). La maggior difficoltà dei bambini si riscontra proprio nella resa esplicita delle intenzioni e degli stati d'animo dei personaggi, fondamentali per la comprensione delle vicende. La capacità narrativa e la consapevolezza delle forme 'anomale' del campione narrativo vengono raggiunte dai bambini nell'età tra i 9 e gli 11 anni (Hickmann 2003).

3.2 Ipotesi di ricerca

Questo studio pilota si focalizza sulla competenza discorsiva, qui intesa come capacità di mantenere la macrostruttura e di organizzare i contenuti testuali in modo coerente e coeso. In particolare, è stata testata la capacità di fare attività di *story-telling* in base a un input visivo e di *story-retelling* in base a un input visivo e uditivo. Preme ribadire che questa ricerca si focalizza sulla dimensione pragmatica e auspica vantaggi a lungo termine per lo sviluppo sociale del bambino:

> In contrast to talk, which is embedded within the here-and-now activity, when engaged in storytelling the child cannot rely on the hearer sharing experiences of the same event and must adhere to the pragmatic requirements of adjusting to the listener's knowledge and point of view. (Cekaite 2013, 608)

L'ipotesi di ricerca di questo studio riguarda la capacità di organizzare i contenuti della storia che possano risultare trasferibili dalla lingua materna alla lingua straniera; quindi i bambini sono facilitati ad esprimersi nella lingua seconda dopo aver acquisito le principali nozioni sull'organizzazione narrativa nella lingua materna:

> The ability to narrate is still considered to be the cornerstone of communication; it has an impact on social abilities and on adequate performing in society. (Gagarina 2016, 91-2)

3.3 Partecipanti

Allo studio hanno partecipato 49 allievi stranieri[2] di 3°, 4° e 5° elementare, individuati tra 250 soggetti aderenti al progetto[3] tra cui:

- 31 bambini di seconda generazione;
- 13 figli di matrimoni misti;
- 5 bambini di prima generazione.

Allo studio hanno preso parte l'Istituto Comprensivo di Grantorto (PD) con tre plessi situati a Grantorto, Gazzo e Grossa nel padovano e la scuola primaria Vittorino Zanibon dell'Istituto Comprensivo A. Vivaldi a Padova. Il gruppo di controllo era composto invece da 49 bambini italiani, compagni di classe dei bambini intervistati, pareggiati per età e sesso ove possibile. Tutti i bambini sono stati sottoposti all'esperimento previo consenso dei genitori.

3.4 Metodo di raccolta e di analisi dati

Nella fase preliminare della ricerca, ai genitori è stato distribuito un questionario con le informazioni socio-demografiche e linguistiche per verificare la quantità dell'input (Appendice 3). La qualità dell'input, vista una potenziale complessità del questionario per i parlanti non nativi, non è stata esaminata.

Abbiamo rilevato 19 lingue diverse parlate dai genitori, tra le quali: wolof, serbo, filippino, arabo, berbero, polacco, hindi, russo, moldavo, romeno, inglese, albanese, portoghese, togolese, hausa, panjabi, spagnolo, burkinè e kosovaro.

L'esperimento è stato svolto seguendo le linee guida dello studio MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) (Gagarina et al. 2015), inteso a verificare la capacità narrativa dei bambini tramite l'esperimento di story-telling e di story-retelling. Nella fase della raccolta dati ciascun bambino doveva scegliere una busta colorata sullo schermo di un computer che conteneva la 'storia della capretta' per lo story-telling e la 'storia del cane' per lo story-retelling. Quando i bambini aprivano la busta con la 'storia della capretta',

2 Consapevoli di tutte le restrizioni che comporta l'utilizzo di questo aggettivo, il termine 'straniero' è stato adottato in questo studio per denominare tutti gli allievi con background migratorio.

3 L'attività di ricerca è stata finanziata dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 – Obiettivo Nazionale: 2 – Integrazione – Piani d'intervento regionali per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi. Il bando della ricerca IMPACT VENETO è emanato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione – Autorità Delegata del FAMI – IMPACT) e dal Ministero degli Interni con capofila la Regione del Veneto.

sullo schermo appariva una sequenza di sei vignette in base alle quali dovevano raccontare liberamente una storia (Appendice 1). Quando invece i bambini aprivano una busta con la 'storia del cane', le sei vignette venivano accompagnate da una voce narrante che produceva una storia, dopodiché i bambini dovevano ripetere ciò che era stato appena raccontato (Appendice 2). Tutte le storie sono state audio registrate e trascritte comprendendo esitazioni e false partenze.

È stato deciso di analizzare le macrocategorie dell'organizzazione testuale con riferimento allo studio MAIN che si avvale di uno schema interpretativo ripreso a sua volta dai lavori di Berman e Slobin (1994) e Stein (1982). La griglia di valutazione è stata testata con 302 bambini bilingui di 14 lingue diverse e si è confermata adatta come strumento di ricerca per i bambini nella fascia d'età tra i 5 e i 10 anni. Il materiale scaricabile gratuitamente online include le indicazioni per lo svolgimento dell'esperimento, nonché le schede valutative.[4]

Nello studio di MAIN le sei vignette contengono tre episodi; per ogni elemento della storia viene attribuito un punto (in totale 15 punti). Dopo la codifica qualitativa del punteggio è stato applicato il metodo statistico T-Test per verificare la configurazione dei dati e per analizzare il risultato medio raggiunto nei due esperimenti da parte dei due gruppi.

4 Discussione dei risultati

La rappresentazione grafica **[fig. 1]** ci permette di fare delle analisi trasversali sulla distribuzione del punteggio sia tra i due gruppi di bambini, sia tra lo story-telling e lo story-retelling all'interno di ogni singolo gruppo.

Il primo dato degno di essere preso in considerazione riguarda il miglioramento di prestazione nell'attività di story-retelling verificata da tutti e due i gruppi. Questo risultato ci porta a pensare che l'abilità di narrare le storie può essere indotta dall'istruzione esplicita. Si può tuttavia notare che questo miglioramento riguarda in particolar modo il gruppo di bambini stranieri che cercano di riprodurre lo schema narrativo proposto in modo più dettagliato. Questa riflessione ci permette, inoltre, di concludere che i bambini stranieri hanno raggiunto il miglior risultato nell'attività di story-retelling in termini assoluti.

Per quanto riguarda invece la distribuzione del punteggio raggiunto nell'esperimento di story-telling, si può evincere che il gruppo dei bambini stranieri si avvicina al gruppo di controllo ma mostra un maggior livello di dispersione. Per risolvere questa insufficienza

4 Reperibile sul link: `https://d-nb.info/1061072533/34`.

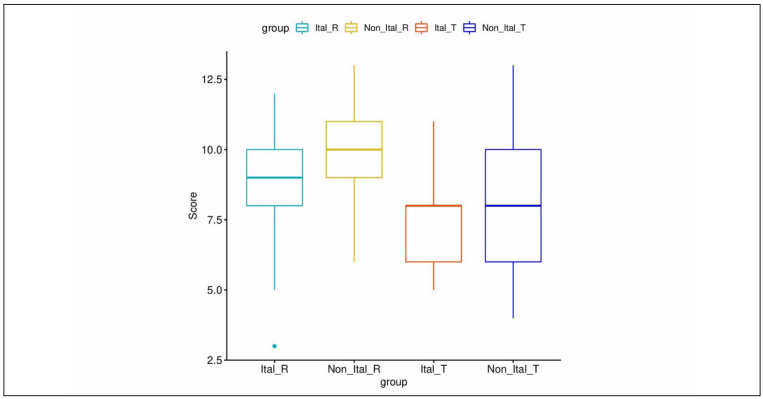


Figura 1 Box-plot della distribuzione del punteggio

e per omogeneizzare il gruppo dei bambini stranieri sarebbe auspicabile introdurre più variabili statistiche, prestando più attenzione al vissuto linguistico dei partecipanti.

Come si può concludere da quest'analisi statistica, i risultati raggiunti dal gruppo dei bambini stranieri non sono inferiori rispetto a quelli raggiunti dai bambini italofoni, il che conferma l'ipotesi della ricerca. In effetti, la competenza discorsiva presumibilmente raggiunta nella lingua materna produce un effetto beneficiario per la produzione linguistica nella lingua seconda.

Per corredare il risultato statistico con una riflessione qualitativa vogliamo mostrare qualche esempio della codifica dei dati (AS041010, seconda generazione, 11/15 punti):

1. Una pecora là è caduta nel lago però mamma la vuole salvare (GOAL).
2. La volpe è dietro l'albero che ha fame (INITIATING EVENT) e ha deciso di cercare ci mangiare la pecorella piccola (GOAL). La mamma arriva (ATTEMPT) e tira fuori la pecorella (OUTCOME).
3. La volpe attacca la pecorella (ATTEMPT), la pecorella ha paura (REACTION), la pecorella cerca di scappare.
4. Ma la volpe la prende (OUTCOME), arriva corvo, il corvo guarda e decide di aiutare la pecorella (GOAL).
5. Il corvo attacca, il corvo va e prende la volpe la fa buttare a terra (ATTEMPT).
6. Il corvo insegue la volpe e la volpe scappa (OUTCOME).

Questo bambino straniero ha nominato tre elementi di tutti e tre gli episodi, indice, secondo lo studio MAIN, di una maggior complessità della narrazione, risultato non raggiunto, ad esempio, da questo bambino italofono (CB170608, 6/15 punti):

1. Un giorno un piccolo di una capretta affondò nel mare.
2. La mamma andò a prenderlo (ATTEMPT) e la volpe se lo vuole mangiare (GOAL).
3. La volpe prese l'altro piccolino (OUTCOME) quando la mamma è andata a salvare l'altro che era nel mare, e lo azzannò e dopo la mamma e l'altro piccolino bevvero l'acqua nel lago (OUTCOME).
4. Un corvo azzannò la volpe (ATTEMPT).
5. E i due cuccioli vissero con la mamma (OUTCOME).

Nell'ultimo esempio, dal punto di vista linguistico, si può notare la scelta inusuale del passato remoto. Tuttavia, nella macrostruttura narrativa si possono attestare delle lacune, ad esempio un mancato riferimento allo stato mentale dei personaggi. Si può notare che il bambino si è focalizzato sul risultato delle azioni senza individuare le intenzioni dei personaggi come fase antecedente all'agire e ha creato, perciò, una narrazione meno coerente.

5 Conclusioni

Prima di passare alle riflessioni conclusive, preme considerare alcune limitazioni dello studio. In primo luogo, sarebbe auspicabile l'analisi più dettagliata dell'input linguistico che ricevono i bambini esaminati per includere delle possibili variabili, come, ad esempio, il tempo effettivo che i genitori o parenti trascorrono con il bambino in attività di lettura e di ascolto. In secondo luogo, la validità del gruppo di controllo può essere corrotta visto che nella regione vige una diglossia.

Considerando queste inesattezze, sarebbe prematuro dire che la capacità di narrare e di strutturare il discorso nella lingua seconda o 'adottiva' venga potenziata dalla conoscenza della lingua materna. Ciononostante, la valutazione statistica suggerisce, limitatamente agli apprendenti presi in esame, che la capacità narrativa non viene penalizzata in un ambiente plurilingue. Sarebbe fuorviante, dunque, imporre l'utilizzo della lingua italiana anche nell'ambiente domestico, considerando che alcune competenze acquisite nella lingua materna possono contribuire allo sviluppo di competenze nella lingua seconda. Una delle implicazioni più importanti di questo studio consiste nel tentativo di smantellare un mito obsoleto sull'effetto negativo della lingua materna, che presumibilmente rappresenterebbe un intralcio per lo sviluppo armonioso delle competenze nella lingua seconda.

La capacità di selezionare e di riportare tre sequenze di eventi interconnessi, nonché di individuare le intenzioni dei personaggi per una corretta interpretazione delle azioni, viene coordinata dalle riflessioni metapragmatiche che a loro volta vanno potenziate per formare un parlante competente. La necessità di coordinare il punto di

vista dei personaggi fittizi con quello dell'ascoltatore richiede uno sforzo inferenziale che rende il discorso narrativo pertinente e appropriato. È stato notato, però, che nella pratica didattica poco spazio è stato effettivamente dedicato alla competenza pragmatica e ancor meno al suo ruolo nella formazione linguistica dei soggetti bilingui (Kecskes 2015, 419-20).

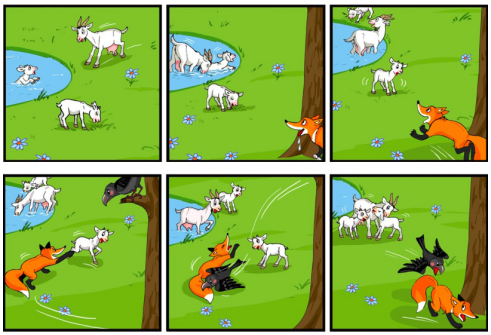
La competenza discorsiva, dunque, risulta essere importante per il successo scolastico, ad esempio nel compito di segmentare le informazioni pertinenti, di inferire i significati o di esplicitare informazioni. Lo schema narrativo diffuso nei manuali scolastici che include l'inizio, lo sviluppo e la conclusione del racconto può essere potenziato dagli elementi che vertono sull'interpretazione e sulla comprensione degli eventi da parte dell'ascoltatore. Preme sottolineare, dunque, che oltre agli aspetti grammaticali, i principi organizzativi del discorso possono essere soggetti alla valutazione da parte dell'insegnante.

Infine, il saper raccontare le storie nelle varie lingue permette di veicolare i significati culturali e di conservare la propria identità. La possibilità di 'narrarsi' nella lingua materna diventa un modo per tramandare il proprio bagaglio culturale, una pratica alla base dello scambio interculturale che aiuta a evitare la devalorizzazione della lingua e cultura del bambino nel contesto scolastico.

In conclusione, possiamo affermare un ruolo non indifferente di due o più repertori linguistici per una socializzazione efficace, per il successo scolastico e per il mantenimento della propria identità pluriculturale e plurilinguistica.

Appendice 1. Materiale per lo story-telling

Storia della capretta



Appendice 2. Materiale per lo story-retelling

La registrazione

Un giorno c'era un cane giocherellone che vide un topo seduto vicino ad un albero. Fece un salto perché voleva prenderlo. Un bambino allegro tornava dalla spesa con delle salsicce nella borsa e un palloncino in mano. Lui vide che il cane stava per raggiungere il topo.

Il cane non fu abbastanza veloce e il topo scappò via. Il cane finì addosso all'albero e si fece male. Il bambino si spaventò e il palloncino volò via dalla sua mano. «Oh, no!» – gridò il bambino – «Il mio palloncino!», e decise di riprenderselo. Intanto il cane notò le salsicce che il bambino aveva lasciato nella borsa della spesa. E decise di prenderle. Pensò: «devono essere deliziose».

Il cane afferrò le salsicce che il bambino aveva lasciato nella borsa. Intanto il bambino cominciò a tirar giù il palloncino dall'albero. Il bambino era contento di aver ripreso il palloncino e non si accorse che il cane stava mangiando le sue buone salsicce.

Appendice 3. Questionario genitoriale

Informazioni generali*

1. Lei è:
   ☐ Madre _____ ☐ Padre _____
   (nome e cognome) (nome e cognome)
2. Data di nascita madre _____
   Data di nascita padre _____
3. Luogo di nascita madre _____
   Luogo di nascita padre _____
4. Nome e cognome del(la) figlio/a _____
5. Data di nascita del(la) figlio/a _____
6. Luogo di nascita del(la) figlio/a _____
7. Anno di arrivo in Italia della famiglia _____
8. Per quanto tempo tornate nel vostro paese?
   ☐ mai ☐ 1 mese ☐ 2 mesi ☐ fino a 6 mesi ☐ più di 6 mesi

Informazioni socio-demografiche

9. Numero di figli/e: _____
10. Qual è il suo titolo di studio? _____
11. Qual è il titolo di studio di suo/a marito/moglie o compagno/a? _____
12. Che lavoro fa? _____
13. Che lavoro fa suo/a marito/moglie o compagno/a? _____
14. Quante persone ci sono nella vostra famiglia? _____

Informazioni linguistiche

15. A casa, oltre alla lingua di origine, parlate tra di voi in italiano?
    ☐ SI ☐ MAI
16. Quale/i lingue parlate con il bambino?
    ☐ italiano ☐ lingua di origine ☐ italiano e lingua di origine
17. Quali lingue vengono parlate in famiglia?
    a. _____ c. _____
    b. _____ d. _____

* versione adottata di Roch, Maja (2015). *Questionario per genitori di figli bilingui.* Padova: Università degli Studi Padova, Dipartimento dello Sviluppo e della Socializzazione.

Sezione 5 L’inclusione di studenti con bisogni speciali

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

La prospettiva glottodidattica del *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*

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

Abstract The purpose of the essay is to examine the aspects and procedures of the *National Project for the Inclusion and Integration of Roma, Sinti and Caminanti Children* carried out in Italy in the years 2013-2016 by the Ministry of Labor and Social Policies. Some previous laws and regulations aiming at curbing the significant school dropout of Gypsy pupils and at promoting their integration are also taken into consideration. Given the unique cultural and linguistic identity of RSC pupils, the complex implementation of inclusive education practices is here discussed, along with the main ethnic and linguistic peculiarities of RSC pupils in view of their difficult school and social integration within the gagé's world.

Keywords Educational Linguistics. Inclusive Education. Rome. Sinti and Caminanti children. National project.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Aspetti e procedure del *Progetto nazionale*. – 3 Il principio cardine dell''inclusione'. – 4 L'educazione linguistica inclusiva per gli alunni rom, sinti e caminanti. – 5 Conclusioni.

1 Introduzione

Riflettere sull'inclusività nell'educazione linguistica mirata ai bambini e agli adolescenti rom, sinti e caminanti (RSC) presenti in Italia pone un'ampia serie di questioni complesse e interrelate che coinvolgono da una parte la peculiare identità linguistica e culturale degli Zingari, tuttora pressoché sco-

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/020

nosciuta agli insegnanti e al mondo della scuola, dall'altra l'indubbia condizione di emarginazione e discriminazione sociale di cui tali soggetti soffrono da tempo immemorabile.

Oggetto d'esame è in particolare il *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*, del quale vengono esaminate, oltre al quadro di riferimento normativo antecedente sia nazionale che europeo, le componenti fondamentali, le prospettive, le azioni di intervento volte ad un'educazione linguistica inclusiva destinata a minori alloglotti caratterizzati da un enorme abbandono scolastico e provenienti da realtà etniche ignote e completamente estranee alle società stanziali.

Molte sono le problematiche che attengono a questo specifico ambito glottodidattico, tra le quali, insieme agli ostacoli intrinseci nei riguardi dell'alfabetizzazione in italiano L2, emergono alcune criticità inerenti allo sviluppo delle abilità linguistiche di base, al dominio euristico del rapporto causa-effetto, al possesso dei concetti spazio-temporali, alle difficoltà cognitive relative alla concettualizzazione, all'astrazione, alla classificazione, all'inferenziazione, del resto indispensabili, come altre capacità, per la comprensione dei messaggi e per una gestione adeguata della comunicazione.

2 Aspetti e procedure del *Progetto nazionale*

Il *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*, realizzato negli anni 2013-16, è stato finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca insieme al Ministero della Salute. Esso è stato inserito nel quadro delle azioni del Programma Operativo Nazionale (PON) «Inclusione» del MIUR, denominato 'Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento', un piano di interventi di durata settennale (dal 2014 al 2020), che punta a creare un sistema d'istruzione e di formazione di elevata qualità. I risultati del *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*, coordinato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze[1] che è una delle istituzioni italiane più antiche dedicate alla tutela dell'infanzia, sono stati resi noti nel Rapporto finale della terza annualità 2015-16 tramite la pubblicazio-

1 L'Istituto ha partecipato anche al progetto *Roma Inclusive School Experiences* (RISE), cui hanno preso parte oltre all'Italia anche il Portogallo e la Slovenia con l'obiettivo di incentivare una scuola più inclusiva per i bambini e gli adolescenti rom, sinti e caminanti e con il fine di combattere le discriminazioni nell'istruzione diminuendo allo stesso tempo l'assenteismo e la disaffezione scolastica.

ne del Quaderno 61[2] a cura del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Esso si è inserito nel quadro di alcuni interventi, peraltro già attivi negli anni immediatamente precedenti, in materia di inclusione sociale dei Rom, Sinti e Caminanti.[3]

Durante il primo anno di sperimentazione (2013/14), tale Progetto nazionale è stato condotto dalle seguenti tredici città riservatarie (Legge nr. 285 del 28 agosto 1997[4]): Bari, Bologna, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino e Venezia.[5] Successivamente le città coinvolte sono passate da 13 a 11, dato che Milano e Napoli non hanno partecipato interamente a tutte le iniziative delle tre annualità previste. Sebbene con variabili interne ed esterne che ne hanno inevitabilmente condizionato lo sviluppo e gli esiti, le succitate città hanno potuto comunque partecipare ad una sperimentazione unitaria e, al contempo, usufruire sia di una formazione comune sia della condivisione di buone pratiche, evitando così il rischio di interventi disomogenei ed eccessivamente autonomi.

2 Il Quaderno 61 è reperibile nel seguente sito web: `https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Quaderno_61.pdf`.

3 Ci riferiamo soprattutto alla *Strategia Nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti 2012-2020* (`http://www.unar.it`) costituita dal Governo Monti il 24 febbraio 2012 in attuazione della Comunicazione della Commissione dell'Unione Europea nr. 173 del 4 aprile 2011, in cui gli Stati membri vengono sollecitati ad elaborare strategie nazionali di inclusione delle comunità romaní. Con l'obiettivo di guidare, nel corso di quasi un decennio, una concreta attività di inclusione dei RSC, la *Strategia nazionale* si è avvalsa come punto di contatto nazionale dell'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (UNAR) tramite un ampio approccio interministeriale guidato dal Ministero per la Cooperazione Internazionale e l'Integrazione. Partendo dalla necessità di fornire all'Unione Europea le risposte da tempo disattese e allo scopo di superare definitivamente la fase emergenziale, la *Strategia Nazionale* ha coinvolto gli Enti Locali insieme a rappresentanze delle comunità RSC presenti in Italia. Tenendo conto della difficile inclusione sociale degli alunni target, è stata messa in evidenza l'urgenza di promuovere e di formare una rete di mediatori linguistico-culturali specializzati, non senza migliorare altresì la qualità e l'efficacia del lavoro di quelli già operanti presso istituzioni scolastiche, della salute e del lavoro. In attuazione del pieno godimento del diritto all'istruzione, sulla base della Convenzione ONU del 1989, la scuola viene intesa come luogo privilegiato della cittadinanza, come spazio deputato per rilanciare politiche inclusive e per valorizzare il diritto allo studio. La meta è di contrastare l'enorme dispersione scolastica (anche attraverso l'affiancamento di un Tutor) e di passare dai progetti "pionieristici" ad una dimensione strutturale degli interventi verso i minori RSC che non prescindano dalla marginalità e conflittualità con la comunità territoriale, dalla disomogeneità linguistica e culturale dei gruppi e dalla diversità delle forme e tipologie di insediamento.

4 Obiettivo della legge in questione, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, è quello di favorire e attuare la promozione dei diritti, la qualità della vita e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza. Tale legge prevede precise linee di intervento per la valorizzazione dei diritti e del benessere dei minori, un mondo che non aveva avuto fino ad allora una piena cittadinanza: sostanzialmente è il provvedimento con cui lo Stato italiano attua i principi della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia.

5 In origine erano presenti anche le città di Brindisi e Taranto.

In definitiva, la terza annualità di sperimentazione ha visto il coinvolgimento di 42 plessi per un totale di 39 scuole e per complessive 139 classi, di cui 28 scuole con 115 classi del ciclo della primaria e 11 scuole della secondaria di primo grado con 24 classi. Sono stati coinvolti, direttamente o indirettamente, circa 3.000 alunni, di cui 329 RSC; di questi ultimi oltre il 27,6% di cittadinanza italiana, il 65% di cittadinanza straniera, il restante apolide. I bambini e gli adolescenti RSC con cittadinanza straniera sono per lo più rumeni per il 26,3%, o di uno dei Paesi della ex Jugoslavia (le sole Serbia e Bosnia per il 32,7%), oppure di altra nazionalità o addirittura ignota per il 13,5%. Va sottolineato un elemento molto utile: il 73,1% dei soggetti target è nato in Italia. Inoltre, è opportuno fornire un interessante dato di genere: per il 49% sono maschi, mentre per il 51% femmine e l'82% ha frequentato la scuola primaria. Per quanto attiene all'eterogeneità dei gruppi etnici, è bene precisare che la quasi totalità degli alunni RSC è di etnia rom, meno del 10% sinta, invece completamente assente quella dei Caminanti.

Tutti gli allievi – fatto molto importante – hanno avuto la possibilità di vivere esperienze formative in ambienti particolarmente inclusivi, dove la scuola ha esercitato la sua preminente funzione di socializzazione e di confronto con gli altri. Poiché la diversità culturale rappresenta una condizione ineludibile del consorzio umano sempre più multilingue, la promozione del dialogo interculturale mira a rendere tale diversità fonte di ricchezza reciproca e a favorire quindi comprensione e tolleranza.[6]

Diversi punti salienti, consolidatisi nel corso dei tre anni scolastici 2013/14, 2014/15, 2015/16, costituiscono il fondamento del Progetto. In primo luogo, la filosofia stessa del Progetto, alla cui base è stato determinante innanzitutto il concetto di 'inclusione sociale' quale filo rosso di tutte le azioni intraprese. Pur riguardando nello specifico i soggetti RSC, l'inclusione è stata giustamente considerata una significativa risorsa fruibile da tutti, non soltanto dal target di riferimento. Altro punto di forza del Progetto è stato la sinergia tra sociale e istituzioni scolastiche, cooperazione che ha potuto opportunamente mettere in rete organizzazioni diverse nell'intento di co-costruire gli interventi più idonei e di portare avanti con respon-

6 Proprio a tale scopo il 7 maggio 2008 i Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa, nel corso della loro 118ª sessione a Strasburgo, lanciarono la lodevole iniziativa del Libro bianco sul dialogo interculturale *Vivere insieme in pari dignità*, dove, insieme a molte raccomandazioni e orientamenti per la costruzione del pluralismo, sono incentivate anche quelle politiche che possano sviluppare la governance democratica a tutti i livelli. Particolare attenzione viene riservata all'apprendimento delle lingue e al ruolo degli educatori, i cui programmi di formazione dovrebbero prevedere adeguati metodi di lavoro mirati sia a saper gestire le nuove situazioni determinate dalla discriminazione, dal razzismo, dalla xenofobia, sia a risolvere i conflitti in maniera pacifica nelle classi multiculturali. Si veda il seguente sito web: `https://www.coe.int`.

sabilità le scelte condivise. Ulteriori elementi qualificanti sono costituiti da una parte dalla centralità della famiglia rom vista come mezzo per accompagnare il proprio percorso di inclusione insieme a quello dei figli, dall'altra dall'attività continua di formazione tramite un processo di collaborazione con la scuola, gli operatori, gli alunni e le loro famiglie, le amministrazioni e le organizzazioni coinvolte.

Con l'intento di costruire una scuola più inclusiva, tale formazione ha riguardato non soltanto metodologie didattiche mirate alla minoranza alloglotta rom/sinta, ma anche di fornire competenze adeguate sull'universo storico-culturale zingaro, sui diritti, sugli stereotipi tipici dell'antiziganismo (Piasere 2012) e sui conseguenti pregiudizi sociali. Infine, gli ultimi due aspetti caratterizzanti il Programma concernono la struttura organizzativa a livello territoriale e il sistema di valutazione e monitoraggio dei risultati conseguiti, il quale è finalizzato anche ad attivare eventuali modifiche in corso d'opera allo scopo di esaminare il raggiungimento o meno degli obiettivi preposti.

Questi ultimi possono essere molto sinteticamente descritti in:

1. miglioramento dell'inclusione scolastica e del successo formativo dei minori RCS;
2. contrasto alla dispersione scolastica dei minori RSC;
3. potenziamento dell'accesso ai servizi socio-sanitari dei minori RSC e delle loro famiglie;
4. consolidamento di una governance sostenibile;
5. creazione di una rete di collaborazione tra le città riservatarie aderenti al Progetto.

Il Progetto triennale ha previsto in sostanza i seguenti principali ambiti operativi: la scuola innanzitutto, il contesto abitativo (detto 'campo') e la rete locale dei servizi. Nell'ottica del maggiore coinvolgimento possibile, l'attività riguardante la scuola ha inteso promuovere una dimensione più inclusiva tale da contrastare l'ingente dispersione degli alunni RSC dai 6 ai 14 anni.[7] A tal fine non ci si è rivolti soltanto a questi ultimi, ma a tutti gli studenti coinvolti nel Progetto, nonché agli insegnanti, ai dirigenti scolastici, al personale ATA, alle famiglie RSC e non, alle istituzioni del territorio, infine agli operatori socio-sanitari e socio-educativi che affiancano gli allievi a scuola e a casa. In vista di incrementare la tutela della salute, l'ambito del cosiddetto campo-contesto abitativo ha teso particolarmente al benessere dei bambini e delle loro famiglie incentivate ad accedere ai

7 In ogni caso, non sono stati esclusi sia i bambini RSC di 3-5 anni con attività rivolte alla pre-scolarizzazione sia i ragazzi che, completato il ciclo della scuola secondaria di I grado, si avviano alla secondaria di II grado, alla formazione professionale con il forte rischio di abbandono scolastico.

servizi locali preposti e ad una partecipazione attiva. Il lavoro concernente la rete locale si è focalizzato sull'organizzazione gestionale degli interventi socio-educativi, la cui cooperazione è, senza dubbio, un requisito fondamentale per mettere in campo opportune strategie volte alla prevenzione del disagio in ambito scolastico e al contrasto della marginalità e della discriminazione.

Il presupposto alla base del Progetto è sicuramente il ruolo ineludibile della scuola inteso come fondamentale ambiente di socializzazione e di inclusione per i bambini RSC e non solo, un contesto scolastico accogliente per sviluppare un processo di apprendimento che, partendo dalle competenze e dal patrimonio valoriale identitario dei soggetti target, ne favorisca lo sviluppo relazionale e cognitivo affinché l'intero sistema scuola si avvantaggi di questa peculiare prospettiva educativa interculturale (Bolognesi 2009). A tale proposito, vale la pena ricordare l'impianto della Scuola di Barbiana, considerata come strumento di parità sociale, nella quale l'apprendimento collettivo è uno dei cardini fondativi della lezione insostituibile di Don Milani.

3 Il principio cardine dell'‘inclusione'

In questo Progetto nazionale la macro-nozione di 'inclusione',[8] da intendersi come processo partecipato nel rispetto del pluralismo e delle differenze, è dominante sia a livello ambientale che a livello di sistema organizzativo. Però la parola chiave inclusione non è una novità nell'attuale cultura pedagogica, infatti già la Legge 181/1971, introducendo i bambini portatori di disabilità nelle classi comuni con la conseguente eliminazione delle cosiddette 'classi speciali', parlava in maniera innovativa di integrazione. Sempre a proposito del lemma inclusione, che proclama «una scuola di tutti e di ciascuno», leggiamo dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012, 20) il seguente passo emblematico, con il quale viene perseguita la valorizzazione delle soggettività e l'integrazione delle diverse culture, a garanzia dell'istruzione democratica:

> La scuola sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e

8 Su tale fondamentale ambito di riferimento si è scritto molto. Tra gli altri, cf. Goussot, Annaloro 2015; Ventriglia, Storace, Capuano 2015; Daloiso, Balboni 2016; Ianes, Canevaro 2016.

percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate in collaborazione con gli enti locali e altre agenzie del territorio.

Nell'ambito specifico di un'educazione linguistica inclusiva riguardante la disciplina *Italiano*, *Le Indicazioni nazionali* prendono posizione sulla necessità che «[…] l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività» (36) al fine di assicurare in maniera trasversale lo sviluppo di competenze linguistiche efficienti.

Da tempo non più riservata soltanto agli allievi con disabilità o Bisogni Educativi Speciali (BES),[9] la didattica inclusiva (Morganti, Bocci 2017) è sempre più considerata come una particolare forma d'insegnamento, grazie alla quale le peculiarità proprie di ciascun alunno sono oggetto di valorizzazione, in particolare nei casi in cui tali differenze sono da ostacolo all'apprendimento e ad una corretta vita di relazione. In tal senso la didattica inclusiva, qualsiasi sia la disciplina, implica necessariamente un insegnamento flessibile, personalizzato, in grado di progettare e pianificare gli interventi non per una 'classe ideale', ma in considerazione degli stili di pensiero 'altri', dei differenti tratti antropologici[10] e dei diversi processi epistemici.

La suddetta didattica spinge quindi i docenti a modificare gli schemi e gli standard delle classiche metodologie d'insegnamento. È di tutta evidenza che il docente è chiamato a possedere conoscenze specifiche e competenze pratiche in materia, tali da poter mettere a punto una serie di strategie didattiche di tipo cooperativo, cognitivo e metacognitivo non soltanto per allievi BES, ma per tutti, allo scopo di stimolare la partecipazione coinvolgente degli alunni e il

9 Va evidenziato che, non a caso, la stessa Direttiva BES, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, promulgata dal MIUR il 27 dicembre 2012 precisa che l'area dei Bisogni Educativi Speciali comprende tipologie ad ampio raggio, cioè «tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità, quella dei disturbi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale». Con tale importante precisazione si vuole ulteriormente richiamare l'attenzione sull'ultima area dei BES, quella che interessa in particolare lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. A tale proposito, infatti la Direttiva ricorda opportunamente che «ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta». Per questi alunni, soprattutto per coloro che presentano problematiche derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – in primis gli alunni di origine straniera – è auspicabile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, non senza adottare anche strumenti multimediali.

10 Relativamente ai modelli etnico-comportamentali dello ziganismo, cf. Piasere 2004; Morelli 2006. Nello specifico, in rapporto al Progetto, cf. Persico, Sarcinelli 2017.

successo dell'evento formativo.[11] Da parte degli insegnanti, è indispensabile quindi un costante lavoro di ricerca per poter mettere a fuoco dei percorsi relazionali nei quali tutti possano sentirsi protagonisti, soprattutto coloro che fanno più fatica ad imparare, risultato indubbiamente non facile da conseguire.

In particolare, sul versante educativo viene attribuita una grande importanza al miglioramento del clima scolastico (Di Masi, Zanon 2017), di certo determinante per favorire il processo di apprendimento attraverso alcuni efficaci strumenti inclusivi, quali il *cooperative learning*, il *learning by doing* e la didattica laboratoriale. Le attività pratiche di *cooperative learning* (creazione dei gruppi, suddivisione dei ruoli e dei compiti, interazione tra gruppi, tempi, verifica e valutazione) sono finalizzate allo sviluppo della cooperazione tra pari, alla valorizzazione delle differenze e delle singole unicità, al miglioramento del clima di apprendimento, alla rivalutazione delle attitudini di ogni alunno.

Il *learning by doing*, cioè l'imparare facendo, sembra essere la strategia didattica migliore per imparare, in quanto, attraverso il fare, cioè tramite operazioni pratiche che debbono essere a loro volta interiorizzate, si comprende e si memorizza più efficacemente. Però l'acquisizione della consapevolezza delle proprie azioni necessita di riflessione, di pensiero (metacognizione): discutendo con se stessi e con gli altri si passa quindi dal *learning by doing* al *learning by thinking*. Infine, la didattica laboratoriale intende valorizzare le competenze acquisite dai bambini RSC in ambiti extrascolastici allo scopo di sviluppare sinergicamente le abilità relazionali e comunicative mirate a promuovere adeguatamente la crescita interculturale dei soggetti. Pertanto l'osservare, il descrivere, l'argomentare, il formulare ipotesi in situazioni concrete e in reali percorsi laboratoriali, come pure l'attivare processi di autovalutazione sono tutte operazioni di grande portata euristica e di crescita linguistico-cognitiva.

11 Sul piano epistemologico debbono essere ricordati quattro eminenti esponenti della psicologia dell'educazione del secolo scorso, il cui pensiero è il fondamento della maggior parte delle considerazioni in questione: Dewey, Bruner, Piaget e Vygostkij.

4 L'educazione linguistica inclusiva per gli alunni rom, sinti e caminanti

Se ripercorriamo, seppure fugacemente, la complessa questione della scolarizzazione dei bambini RSC nel nostro Paese, balza subito agli occhi quanto sia sempre stata ardua e molto frammentata; essa iniziò nel 1959 allorché in diverse regioni[12] si intrapresero alcune spontanee iniziative didattiche a favore di minori rom e sinti. Però il primo processo di scolarizzazione sistematica si verificò nel 1965, anno in cui diventa operativa un'intesa, finalizzata all'istituzione delle classi speciali *'Lacio Drom'* ('Buon Viaggio'), tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Opera Nomadi, che aveva il compito sia di sensibilizzare l'ambiente zingaro all'iniziativa, convincendo i genitori a mandare i propri figli a scuola, sia di preparare con corsi biennali quei docenti che avessero voluto insegnare in tali classi. La scelta metodologica della classe speciale – speciale perché, come tale, permetteva un adattamento dei tempi e del calendario scolastico ai sistemi di vita propri di queste comunità – veniva motivata dal fatto che si trattava del primo vero sistematico approccio alla scuola pubblica da parte una popolazione da sempre ostile alla scuola dei *gagé*,[13] sia in quanto espressione di una società secolarmente avversa, sia perché l'intervento educativo esterno, portatore di una visione del mondo del tutto contrapposta a quella zingarica, può effettivamente provocare una frattura tra le vecchie e le giovani generazioni.

Nel 1974, su sollecitazione europea, l'Italia dovette intraprendere una nuova politica scolastica in base alla quale i bambini RSC erano tenuti a frequentare le classi comuni, se necessario affiancati da insegnanti di sostegno. Otto anni più tardi, nel 1982, una nuova intesa con l'Opera Nomadi stabilì che i minori in età di obbligo scolastico dovessero frequentare le classi normali, prevedendo la presenza di un insegnante aggiuntivo per ogni sei allievi rom, con la funzione anche di ponte tra scuola e famiglia. Sempre negli anni Ottanta, precisamente il 16 luglio 1986, uscì la circolare ministeriale nr. 207, *Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di primo grado*, con cui si sottolinea reciprocamente che l'obbligo scolastico non riguarda soltanto il dovere dei genitori di iscrivere a scuola i propri figli, ma soprattutto l'obbligo da parte della scuola di avere il massimo rispetto dell'identità

12 A tale riguardo, citiamo il caso pionieristico di Pescara, nella cui caserma 'Cocco', dove vivevano numerose famiglie zingare, si istituì una classe di recupero funzionante fino al 1962. Sempre in Abruzzo, per la precisione a Vasto (CH), nel periodo 1960-62 si ebbe una scuola di volontari, come pure a Roma nel 1961 vennero aperte due classi differenziali per i ragazzi rom del Mandrione.

13 Con tale termine gli Zingari accomunano spregiativamente tutti coloro che non sono rom, in coerenza con la loro concezione dicotomica degli esseri umani (rom *vs.* gagé).

culturale dell''altro', predisponendo attività rispondenti ai reali bisogni del soggetto. Infine nell'ultimo ventennio, in merito ai provvedimenti intrapresi tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e l'Opera Nomadi volti ad arginare il fenomeno della dispersione scolastica, ricordiamo in data 22 giugno 2005 la stipula del *Protocollo d'intesa per la tutela dei minori zingari, nomadi e viaggianti*, finalizzato a promuovere sia la sensibilizzazione delle comunità RSC nei riguardi dell'istruzione sia la formazione specifica del personale docente e degli operatori scolastici per una migliore comprensione della lingua e cultura romaní.

Da queste brevi osservazioni sul difficile e tortuoso percorso della scolarizzazione zingara nel nostro Paese, si evince quanto, nella realtà dei fatti, i 'figli del vento' siano stati oggetto di un diffuso e generalizzato disinteresse da parte dell'istituzione scolastica e degli insegnanti, decisamente impreparati sull'identità linguistico-culturale e sulla natura psico-sociale dei bambini e degli adolescenti zingari. Del resto, non può essere omesso il mancato riconoscimento dei diritti linguistici alla minoranza alloglotta rom/sinta da parte della Legge nr. 482 del 15 dicembre 1999 *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, nella quale, in nome dell'obbligo pretestuoso della delimitazione territoriale della comunità minoritaria passibile di riconoscimento, prevalse un criterio politico marcatamente territorialista escludente, di conseguenza, questa peculiare «minoranza diffusa» (Telmon 1992, 135-9) dedita da sempre al nomadismo. Una concezione, questa, però non rispondente del tutto alla situazione reale, vista l'odierna propensione verso la sedentarizzazione o semi-sedentarizzazione dei gruppi storici. Sebbene presente in Italia fin dal XV secolo, l'«iperminoranza» zingara (Poggeschi 2012), nonostante in possesso della cittadinanza italiana, reclama ancora oggi, analogamente alle dodici lingue minoritarie di antico insediamento regolarmente riconosciute dalla Legge 482/1999, una norma che tuteli i diritti linguistici del suo idioma – la *romaní čib* (lingua romaní) o romanés – ben diversamente dall'attenzione giuridica ad esso riservata da molti Paesi comunitari ed extracomunitari.[14]

Attualmente è presente nel territorio nazionale una media di 140 mila (massimo 180 mila) persone tra Rom, Sinti e Caminanti,[15] per

14 Circa la complessità della condizione giuridica di Rom e Sinti e le controverse politiche linguistiche sia nell'ambito della dottrina giuridica sia sul versante istituzionale-educativo, cf. Pizzorusso 1999; Piergigli 2001; Poggeschi 2010, 23-43, 329-34; Bonetti, Simoni, Vitale 2011; Desideri 2016, 2018.

15 Distribuiti diversamente nel territorio nazionale, i Rom sono presenti nel Lazio, Abruzzo, Molise e nelle regioni meridionali; i Sinti in Toscana, Umbria, Marche e nelle regioni settentrionali; i Caminanti (detti anche Caminanti Siciliani) vivono circoscritti nel comune di Noto (SR). I Rom Abruzzesi, molto omogenei e conservatori dal punto di vista linguistico, sono storicamente il gruppo rom di più antico insediamento in Italia.

lo più minorenni e giovani, di cui circa 70-90 mila cittadini italiani; il resto costituito da Rom balcanici arrivati negli anni Novanta in seguito alla disgregazione della ex-Jugoslavia e stabilitisi principalmente nel Nord Italia. Esiste poi un gruppo di migrazione più recente composto da Rom cittadini europei di nazionalità rumena e bulgara presenti principalmente nelle maggiori città del Paese. A questi ultimi si aggiungono Rom irregolari in campi non autorizzati, il cui numero non è stabilito ufficialmente. La media europea di questa minoranza transnazionale, stimata intorno ai 15 milioni nel mondo (esclusa l'India), è calcolata sui 10 milioni, di cui soltanto 8 milioni nell'Europa centro-orientale. Nel multiforme mosaico zingaro, sono sostanzialmente cinque i principali gruppi che, con i loro molteplici sottogruppi, comprendono la miriade dei tipi etnici: Rom, Sinti, Manouches, Kalé e Romanichals (de Vaux de Foletier 1970; Martinez 1986; Spinelli 2003).

In considerazione dell'enorme tasso di analfabetismo degli Zingari e della coscienza dello stigma sociale, risulta molto complessa l'alfabetizzazione in italiano L2 (Desideri 2006a) in ragione del fatto che la lingua materna, il romanés,[16] è una lingua esclusivamente orale di matrice indoeuropea appartenente al ramo indoario discendente dai vernacoli orali basati sulle lingue prācrite derivate dal sanscrito dell'India nord-occidentale, da cui la popolazione romaní si allontanò un migliaio di anni fa. Va sottolineato che lo zingaro, il quale ha un rapporto fortemente criptolalico verso la propria L1 vissuta come gergo segreto e come riconoscimento-rispecchiamento identitario contro il mondo nemico, difende il suo idioma avente i connotati di 'patria' (Desideri 2007), concepita per antonomasia senza confini secondo una concezione opposta rispetto a quella degli stanziali.

Da queste sintetiche annotazioni sulla complessità costitutiva del mondo zingaro si intuisce la difficoltà di attivare nei confronti dei bambini e adolescenti RSC, portatori di una cultura a «oralità primaria» (Ong 1982), adeguati percorsi glottodidattico-inclusivi in grado di gestire efficacemente il passaggio, spesso traumatico, da una cultura improntata alla comunicazione unicamente orale ad una «cultura chirografica» avente tratti semiotici e diamesici stabili del tutto differenti (Desideri 2005). Del resto, non essendo avvezzo alla necessità della formazione scolastica tramandata dalla lunga tradizione oc-

16 Nel contatto con numerosi popoli durato circa quattrocento anni, a seconda delle zone di nomadismo e di stanziamento, tale lingua ha accolto molti calchi e prestiti persiani, armeni, turchi, greco-bizantini, successivamente slavi, italiani, spagnoli ecc., dando così luogo al romanés, adottato da tutti gli Zingari del mondo, nonché ad una proliferazione di dialetti di non facile classificazione. Per un approfondimento della tipologia linguistica del romanés, oltre al classico studio di Ascoli (1865), cf. Matras, Bakker, Kyuchukov 1997. Sui tratti distintivi delle parlate zingariche, cf. Manzelli 1993; Soravia 1977, 1998.

cidentale e non sentendo la necessità strumentale della scrittura, il discente zingaro può avere prevedibili reazioni di rifiuto verso l'alfabetizzazione in italiano L2. Di qui tutta una serie di difficoltà cognitive relative alla concettualizzazione, all'astrazione, alla classificazione, all'inferenziazione, necessarie per lo sviluppo delle abilità linguistiche di base, per la comprensione dei messaggi, per il corretto funzionamento euristico del rapporto causa-effetto e dei concetti logici spazio-temporali. Di questi ultimi gli Zingari, identitariamente nomadi, hanno una nozione e una percezione assolutamente antitetiche rispetto alle coordinate crono-topologiche dei sedentari: infatti la cultura dell'erranza, di cui gli alunni RSC sono atavicamente portatori, è incompatibile con gli orari scolastici rigidi, con l'immobilità fisica, con la lunga permanenza in spazi chiusi, con il ritmo e gli stili di apprendimento dei compagni italofoni (Desideri 2006b; 2007, 224-7).

5 Conclusioni

Un'educazione linguistica mirata agli allievi target deve pertanto svolgersi con la massima chiarezza referenziale rendendo i testi accessibili, deve essere costantemente reiterata e facilitata utilizzando anche immagini esemplificative di immediata comprensione; inoltre deve essere ben lontana da un nominalismo sterile e privo di quell'ancoraggio pragmatico al contesto a cui questi soggetti sono portati a fare sempre riferimento per interpretare la realtà.

Per le suddette ragioni e per quanto precedentemente esposto, il *learning by doing*, privilegiando il fare partecipato e l'operatività materiale, risulta essere lo strumento metodologico inclusivo più efficace e coerente per un'educazione linguistica mirata ai bambini e agli adolescenti RSC che sia connessa alla concretezza comunicativa dell'italiano L2. In conclusione, l'inserimento non traumatico nel mondo dei *gagé* non può non passare soprattutto attraverso la capacità verbale e semiotica di gestire le componenti azionali del parlato dialogico, di cui una glottodidattica davvero inclusiva deve farsi carico.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

La progettazione inclusiva per gli studenti *gifted* nella classe di lingua

Alberta Novello
Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract Since learning a language for gifted students is noticeably different from their age peers, their learning programme needs to be suitably tailored to their needs. Only by proposing tasks responding to their learning peculiarities, teachers will be able to foster gifted students' talent in learning a foreign language, and to create an inclusive and efficient learning environment. The essay aims to outline the main traits regarding learning a foreign language by gifted students, and to explain how to create an inclusive learning environment in their language classroom.

Keywords Educational Linguistics. Gifted students. Language teaching. Language learning. Programme. Talent.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Gli studenti con plusdotazione e l'apprendimento linguistico. – 3 Progettare nella classe di lingua: plusdotazione e inclusione. – 4 Conclusioni.

1 Introduzione

Il tema della plusdotazione nel campo dell'Educazione Linguistica è del tutto nuovo nel contesto italiano e ancora poco indagato a livello internazionale.

L'attenzione ai bisogni educativi per gli studenti plusdotati (o *gifted*) è fondamentale in un orientamento didattico volto sempre più all'inclusione, considerando che questa tipologia di discenti manifesta dei sistemi di apprendimento linguistico (e non solo) significativamente diversi da quella dei pari. Diventa basilare, per cui, iniziare a riflettere su quali siano le caratteristiche di una progettazione adatta allo studente gifted, che includa delle attività e lo sviluppo di strategie di acquisizione consone.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/021

Lo studio di un ambiente di apprendimento che possa rispondere alle diverse esigenze degli studenti di lingua, deve, per cui, prendere in considerazione anche le caratteristiche della plusdotazione, focalizzandosi, innanzitutto, sulla delineazione di una progettazione simultaneamente inclusiva e personalizzata.

2 Gli studenti con plusdotazione e l'apprendimento linguistico

Interventi didattici mirati per gli studenti gifted sono ancora lontani dalle pratiche scolastiche, nonostante la plusdotazione sia una condizione che richiede un'attenta personalizzazione del curricolo. Con la nota MIUR 562 del 2019, la plusdotazione è stata inserita tra i Bisogni Educativi Speciali, anche se la decisione di adottare un Piano Didattico Personalizzato spetta ancora al consiglio di classe, non sempre formato sul tema.

Come per altre condizioni riguardanti le abilità degli studenti, il rischio è che anche la plusdotazione diventi un''etichetta', che si trasformi in una serie di pregiudizi per i quali dagli studenti gifted ci si aspetti determinati comportamenti, senza la capacità di vedere qualcosa di diverso. Inoltre, non essendo possibile fornire una definizione precisa di plusdotazione, il rischio di includere tutti gli studenti gifted in una sola categoria diventa ancora maggiore.

Parlando di studenti con plusdotazione ci riferiamo a una tipologia di studenti che possiede, oltre ad un Quoziente Intellettivo molto superiore alla media, una serie di caratteristiche legate alla gestione di abilità cognitive avanzate.

Non ci sono, appunto, criteri corretti o assoluti per definire uno studente con plusdotazione, i cui tentativi di definizione, tra l'altro, sono soggetti a modifiche temporali e spaziali, essendo la ricerca sulle capacità intellettive sempre in evoluzione e, a volte, connotata culturalmente.

I primi tentativi di descrizione relativi all'intelligenza appartengono al 1800 e rispecchiano delle categorizzazioni dell'intelligenza stessa (Galton 1869; Spearman 1904; Binet, Simon 1916; Terman 1916, 1925). Si è passati poi a tentare di descrivere l'intelligenza da condizione generale ad aspetto che riguarda alcune abilità specifiche (Thurstone 1938; Horn, Cattel 1966; Carroll 1993; Gardner 1983), per arrivare, oggi, alla visione della plusdotazione come sistema (Renzulli 1994; Sternberg 2003, 2005; Gagnè 2004; Tannenbaum 1986; Feldman 1994, 2000; Dai 2010; Sawyer 2012; Kaufman 2013).

Un aspetto interessante del confronto dei diversi modelli che descrivono la plusdotazione è la considerazione di alcuni tratti comuni che la riguardano, in particolare:

– i fattori personali;

- i fattori ambientali;
- l'individuazione di caratteristiche comuni.

Ciò su cui si è concordi è come sia necessario identificare e supportare i talenti specifici, consapevoli che le abilità dei gifted non sono solamente innate e genetiche (Leavitt 2017; Sternberg, Kaufman 2018).

Presentiamo di seguito alcune delle caratteristiche degli studenti con plusdotazione legate all'apprendimento linguistico, rimandando ad altre pubblicazioni per gli approfondimenti sulle peculiarità di carattere generale (Novello 2016; Novello, Brazzolotto 2018; Novello 2018).

Secondo Lowe (2002), Sousa (2003), Deveau (2006), Duchovičová (2007, 2009; Duchovičová, Babulicová 2010) nello studente con altissime capacità nelle lingue straniere possono essere osservati i seguenti aspetti:

ottime capacità di ragionamento e argomentazione;
- padronanza della L1;
- uso di un vocabolario specialistico per descrivere la lingua;
- consapevolezza linguistica avanzata;
- abilità di ricordare parole e frasi in lingua straniera;
- abilità nell'assimilare i *chunks*;
- curiosità sul funzionamento della lingua;
- riconoscimento di modelli grammaticali e della funzione del lessico nella frase;
- deduzione di regole da esempi;
- capacità di differenziare specificazioni morfologiche;
- comprensione della lingua come un sistema olistico e identificazione delle relazioni di causa effetto;
- capacità di cogliere modelli e relazioni all'interno della lingua e tra più lingue;
- capacità di estrapolare significati, fare inferenze e transfer in maniera creativa;
- utilizzo creativo della lingua;
- abilità di *codeswitching*;
- abilità nell'identificare e memorizzare i suoni;
- differenziazione e imitazione di fonemi;
- abilità nel riprodurre i suoni;
- attenzione per i dettagli (produzione di una lingua accurata);
- apertura, empatia e curiosità verso altre culture;
- apprezzamento dell'importante ruolo interculturale che svolge la lingua in un mondo interconnesso.

Essere consapevoli di queste e altre caratteristiche (come ad esempio le capacità avanzate di ragionamento e problem solving) permette di creare delle condizioni favorevoli all'impiego delle abilità dello studente gifted per il raggiungimento degli obiettivi didattici. Se ciò

non accade, vale a dire se l'ambiente di apprendimento non è adatto, gli studenti possono manifestare una serie di comportamenti che altro non sono che il tentativo di comunicare il disagio provato (Delisle, Galbraith 2002; Tunnicliffe 2010; Winebrenner 2012; Novello 2016; Leavitt 2017).

In classe, difatti, lo studente con plusdotazione è spesso irrequieto o distratto in quanto annoiato per tempi molto lunghi; la continua proposta di argomenti e compiti troppo semplici e limitanti per le sue possibilità lo porta a distrarsi con facilità, disturbando il lavoro dei compagni o astraendosi in pensieri e attività personali. Questa problematica viene spesso confusa con una mancanza di impegno o addirittura di capacità, ignorando totalmente la non appropriatezza dell'offerta formativa proposta. Tale situazione di insofferenza non raramente sfocia in manifestazioni di rabbia, frustrazione e addirittura angoscia, sentendosi lo studente non compreso; inoltre in molti casi, percependo la sua diversità rispetto ai pari, egli si valuta inferiore rispetto a quest'ultimi. Tutto questo rischia di far soffrire di depressione questa tipologia di studenti già in giovane età (T. Cross, R.J. Cross 2011; Webb, Gore 2012). Come indicato da Winebrenner (2012) lo studente gifted spesso rifiuta di svolgere i compiti assegnati a scuola o per casa, fatica ad accettare ordini e dimostra un atteggiamento anticonformista. Essendo molto critico con sé stesso e tendente al perfezionismo, non accetta le imperfezioni degli altri ed eventuali atteggiamenti non corretti (Clark 2002; Dai 2010; Tunnicliffe 2010; Strip, Hirsh 2011; Leavitt 2017).

I tratti distintivi comuni finora indicati, oltre ad altre peculiarità legate anche a diversi campi disciplinari, sono validati da risultati di studi internazionali, quali: «International Research Report», American National Association of Gifted Children (2010); «Every Student Succeeds Act», U.S. Department of Education (2015) e da studi condotti nei principali centri di ricerca che si occupano di plusdotazione, come: Radboud University Center for the Study of Giftedness (CBO), Netherlands; European Council of High Ability (ECHA); Università di Glasgow, Scottish Network for Able Pupils (SNAP).

Le criticità descritte, quando protratte nel tempo, rischiano di far disaffezionare lo studente alla scuola, con un conseguente basso rendimento e/o abbandono.

È chiaro come degli interventi mirati rappresentino la base di un percorso scolastico volto al successo, in cui lo studente è posto al centro con attenzione ai suoi bisogni e alle sue capacità.

3 Progettare nella classe di lingua: plusdotazione e inclusione

Sulla base di quanto affermato, la progettazione per gli studenti con plusdotazione necessita di essere calibrata sulle loro caratteristiche e potenzialità. L'approccio standard non è, difatti, adatto a questa tipologia di studenti, i quali devono essere stimolati e motivati in modo diverso (Celik-Sahin, Schmidt 2014); considerato che la loro unicità non può avere programmi standardizzati, è basilare proporre qualcosa che vada oltre i compiti ordinari pensati per i pari.

Essendo le caratteristiche della plusdotazione variabili tra gli studenti gifted è chiaro che la soluzione di dividerli in gruppi/classi separate non sia adatta, come tra l'altro sperimentato con risultati fallimentari in alcuni paesi (Ofsted 2001; Scottish Network for Able Pupils 2012). Un provvedimento di 'isolamento', peraltro non in linea con la visione inclusiva delle Indicazioni Nazionali (2012, 2018), non può rivelarsi adeguato in quanto le informazioni che arrivano dalle valutazioni, per quanto fondamentali, non sono sufficienti alla costruzione di un curricolo e si rischia di preparare dei programmi 'pre-confenzionati' che non andranno mai a stimolare le singole potenzialità degli studenti. I test utilizzati per le valutazioni non riescono a coprire la vasta gamma delle abilità che gli studenti gifted possono manifestare in ambito scolastico (Sternberg 2008) per cui è necessario lavorare con loro per far emergere le potenzialità e, a seconda dell'input fornito e del compito richiesto, osservare i risultati, i quali potranno essere diversi e coinvolgere abilità non emerse precedentemente e, quindi, non legate ad una progettazione precostituita per un gruppo (che non può essere omogeneo) di plusdotati. Un'esperienza di apprendimento ricca e stimolante può sviluppare abilità e performance che non riescono ad essere scoperte tramite strategie di identificazione (Hymer, Whitehead, Huxtable 2009) perciò un insegnamento di qualità che utilizza metodologie adatte, come ad esempio l'applicazione frequente dei processi meta-cognitivi, può essere in grado di supportare e migliorare aspetti non statici quali l'intelligenza e i risultati scolastici (Adey et al. 2007; Trickey 2007).

Classi differenziate, poi, non sarebbero rappresentative del mondo reale e aumenterebbero la percezione di diversità di questi studenti, negando tutti i benefici dell'apprendimento inclusivo.

Va chiarito che la progettazione inclusiva non corrisponde alla richiesta di svolgere gli stessi compiti con gli stessi tempi a tutti gli studenti della classe, al contrario, essa richiede di costruire conoscenza in comunità, perseguendo il raggiungimento di obiettivi che possono essere diversi tra i componenti del gruppo e che possono essere raggiunti attraverso modalità diverse, utilizzando strategie, abilità e competenze differenti, lavorando a volte da soli, altre a coppie e in gruppo.

Una proposta di apprendimento varia con attività di arricchimento su più livelli è utile e apprezzata da tutti gli studenti (Lipman 2003) e risponde ad un tipo di progettazione inclusiva che la scuola di oggi richiede. Come sostenuto da Hymer e Michel (2002, 3), difatti:

- tutti gli studenti hanno diritto ad un'educazione di alta qualità;
- lo scopo principale dell'educazione è di destare negli studenti la passione per l'apprendimento e di facilitare l'acquisizione di abilità che permettano di soddisfare e sostenere tale passione;
- lo scopo primario della scuola è di sfruttare al meglio le opportunità per tutti i bambini di raggiungere i loro obiettivi educativi;
- gli obiettivi educativi dei bambini possono essere differenziati.

A questa punti Hymer, Whitehead e Huxtable (2009, 20) aggiunge:

- nessuno può essere pienamente consapevole delle potenzialità relative all'apprendimento di un individuo;
- un concetto statico di abilità è un inutile descrittore o predittore di una prestazione;
- gli obiettivi educativi dei bambini si raggiungono meglio stabilendo e rispondendo a delle domande, ancora di più se le domande vengono poste dai bambini stessi;
- un apprendimento profondo avviene più in maniera collaborativa piuttosto che competitiva.

Sempre secondo gli studiosi per riuscire a realizzare quanto espresso sopra è necessario comprendere che:

- plusdotazione e talento devono essere considerati come termini relativi e non assoluti, all'interno di un contesto che include sia il profilo dello studente con i suoi punti di forza e di debolezza sia un ambiente di apprendimento potenziato;
- la scuola ha un ruolo fondamentale nell'aiutare ogni bambino ad identificare i suoi doni o talenti;
- la forma più efficace di valutazione è quella formativa, orientata all'apprendimento piuttosto che alla prestazione;
- una politica inclusiva per gli studenti gifted è l'unico modello coerente con i principi sopra esposti;
- la scuola dovrebbe attivarsi per rendere effettivi procedure e metodi di insegnamento e apprendimento che soddisfino i principi elencati.

Per riuscire ad offrire un ambiente inclusivo agli studenti con plusdotazione è necessario avere una visione flessibile dell'educazione e abbandonare l'idea di una progettazione rigida in cui i risultati previsti e le modalità per raggiungerli sono solamente quelli stabiliti a priori dai docenti e sono gli stessi per tutta la classe. Ne segue che la valutazione debba essere adattata a questa modalità di insegnamento, focalizzandosi più sui processi messi in atto che i risultati raggiunti (Novello 2018).

In quest'ottica tutti gli studenti devono avere la possibilità di godere di un'esperienza formativa di qualità a seconda delle loro differenze, avendo anche la possibilità di esprimere la propria opinione sulla qualità e l'appropriatezza dell'educazione ricevuta (Montgomery 2000).

Abbracciando una visione di tipo inclusivo è doveroso fare riferimento alle diverse proposte di progettazione pensate per le classi CAD di lingua, in relazione anche a studenti BES e DSA (Caon 2017; Daloiso 2017) e suggerire una futura riflessione sui tratti comuni tra le loro strategie di programmazione al fine di proporre modelli di riferimento a più ampio spettro inclusivo.

Pensando alla progettazione degli studenti gifted Winebrenner (2012) suggerisce di adottare le modalità di *compattazione* e *differenziazione* per gli studenti con plusdotazione.

Con compattazione si intende la condensazione del lavoro in tempi più ristretti rispetto a quelli pensati per i pari. Lavorando in questo modo è possibile passare prima a nuovi obiettivi da raggiungere per lo studente gifted, mentre la classe o una parte di essa lavora sul raggiungimento di obiettivi comuni. Per cui, una volta verificati che alcuni obiettivi siano stati raggiunti, si può proporne il raggiungimento di nuovi senza attendere che tutti i compagni abbiano raggiunto i primi. Con un tipo di lavoro per obiettivi differenziati, come descritto precedentemente, questa modalità diviene consueta e adatta alla velocità di lavoro dello studente con plusdotazione.

La differenziazione, invece, consiste nell'assegnare allo studente gifted dei compiti e delle attività diverse con l'ausilio di materiali diversi. Anche in questo caso, l'ambiente inclusivo si presta a diversificare, per tutti gli studenti, le attività nei momenti più adeguati. Con la compattazione e la differenziazione è possibile predisporre un apprendimento su misura in tutti gli aspetti.

Per una progettazione efficace per gli studenti gifted nella classe di lingua l'insegnante dovrà, quindi, considerare in maniera differenziata e personalizzata:

- i contenuti;
- i processi;
- i prodotti;
- l'ambiente;
- la valutazione.

Relativamente ai contenuti, l'insegnante può proporre l'approfondimento di argomenti trattati in classe, sia dal punto di vista linguistico che culturale, oltre che proporre argomenti nuovi rispetto a quelli affrontati in quel momento dai compagni o da uno o più gruppi. Per fare ciò è chiaro che le risorse utilizzate possono essere diverse e che si possano prevedere dei momenti di studio individuali e indipendenti.

Avendo visto come i processi cognitivi impiegati dagli studenti con plusdotazione nel campo dell'acquisizione linguistica siano diversi e più avanzati rispetto a quelli dei pari (per approfondimenti su ricerche, anche di tipo quantitativo, si veda: Heacox 2009; Okan, Ispinar 2009; Akçayoglu 2015), è fondamentale stimolare in classe processi complessi e astrattati, sia per la comprensione dei meccanismi che sottostanno al funzionamento linguistico sia per lo svolgimento dei task assegnati. Essere, ad esempio, consapevoli che lo studente gifted ami fare ricerche, sia abile nell'organizzare dati che ha raccolto e analizzato, sappia rappresentare, anche in maniera creativa, ciò che ha imparato, deve fungere da guida per l'insegnante per pianificare compiti e attività.

Di conseguenza anche i prodotti richiesti e/o attesi si devono discostare dalle aspettative tradizionali; un'opzione può essere quella di far scegliere occasionalmente a loro come dimostrare cosa hanno imparato, anche realizzando un artefatto (non necessariamente devono utilizzare la lingua scritta).

Gestire in maniera inclusiva l'ambiente in cui viene acquisita la lingua è molto importante per lo studente gifted. La differenziazione e l'arricchimento (Renzulli 1997; Robinson, Campbell 2010; Leavitt 2017) del suo progetto formativo consistono anche nel far vivere allo studente delle esperienze al di fuori dell'aula o della scuola. È fondamentale che questi momenti siano progettati unitamente dagli insegnanti e dagli esperti esterni che condurranno le attività e che siano inseriti nel piano personalizzato e, per cui, anche valutati. Le esigenze di uno studente gifted non sempre possono essere soddisfatte dal team dei docenti della sua classe, diviene, perciò, basilare permettergli di entrare in contatto con altre persone e realtà che siano in grado di fornirgli dei momenti di approfondimento e scoperta.

In base a quanto affermato finora, è chiaro che la valutazione, essendo parte integrante del progetto formativo, debba rispondere a dei criteri che siano in linea con quanto proposto allo studente. Rapportandosi a studenti che presumibilmente possono avere già delle conoscenze acquisite al di fuori dell'ambiente scolastico, sicuramente è necessaria un'indagine precedente alla presentazione di un nuovo argomento, onde evitare di proporre temi già noti. Sulla base di tali dati e prendendo, naturalmente, in considerazione le caratteristiche dello studente, vanno stabiliti gli obiettivi, che andranno verificati e valutati, utilizzando anche rubriche valutative costruite in collaborazione con gli studenti stessi. Come espresso precedentemente, un peso rilevante nella valutazione sarà attribuito all'impegno dimostrato per il completamento del task (per approfondimenti sulla valutazione linguistica dello studente gifted si veda Novello 2018).

Prendendo in considerazione le caratteristiche dello studente gifted e gli adattamenti suggeriti per la progettazione, possiamo affermare che, per progettare efficacemente nella classe di lingue è necessario:

– creare un clima inclusivo sereno;

- proporre un apprendimento differenziato per i diversi gruppi che compongono la classe;
- proporre momenti di apprendimento individualizzato oltre che collaborativo;
- trattare argomenti coinvolgenti, affrontabili anche in maniera complessa;
- proporre strategie di fruizione dell'argomento adatte allo studente gifted (ad esempio: problem solving);
- condividere metodologie di scoperta linguistica e culturale stimolanti;
- trattare spesso argomenti nuovi;
- esporre gli studenti ad un abbondante input linguistico;
- variare spesso la tipologia di tecniche;
- proporre frequentemente attività creative dal punto di vista linguistico;
- presentare compiti complessi;
- creare uno spazio fisico adatto a lavori individuali, a coppie, a gruppi e che permetta l'accesso a materiali di livello e argomenti diversi;
- indirizzare lo studente verso l'autonomia;
- osservare e valutare le diverse fasi dell'apprendimento autonomo o semi-autonomo (dalla pianificazione ai prodotti);
- utilizzare modalità e criteri di valutazione adatti;
- far praticare l'autovalutazione;
- valutare il percorso e il processo di insegnamento.

Come si evince da quanto scritto, lo studente gifted nel piano didattico personalizzato (di cui ha diritto) non deve necessariamente svolgere tutte le attività pensate per la classe e, soprattutto con gli stessi tempi. Il suo apprendimento necessita degli adattamenti precedentemente esposti, per cui è possibile alternare dei momenti in cui lavora da solo ad altri in cui è inserito nelle attività dei compagni. Gli argomenti proposti in un ambiente inclusivo devono essere organizzati in modo che possano essere trattati su più livelli, in maniera tale che tutti gli studenti possano sentirsi parte della comunità classe, con la possibilità, per ognuno, di soffermarsi su alcuni obiettivi, approfondirne degli altri o svilupparne di nuovi. Sintetizzando la struttura di lavoro di una classe inclusiva possiamo identificare le seguenti fasi:

1. presentazione comune degli obiettivi da raggiungere e/o delle situazioni-problema da risolvere;[1]
2. risoluzione dei problemi e raggiungimento degli obiettivi (con modalità e tempi diversi);

1 Si fa riferimento alla didattica per competenze delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012-2018).

3. gruppi di lavoro e/o lavoro individuale per rafforzare o approfondire gli obiettivi (anche al di fuori della classe);
4. presentazione comune dei risultati raggiunti.

Progettare efficacemente nella classe di lingua per gli studenti con plusdotazione significa, quindi, creare un ambiente di apprendimento inclusivo, in cui i tempi e le modalità di ognuno non sono considerati una problematica, ma semplicemente come alcune delle tante diversità che una persona può manifestare e che necessitano di essere prese in considerazione e non negate. Gli studenti, non solo gifted, inseriti in un ambiente di apprendimento di questo tipo imparano a gestire i loro punti di forza e di debolezza e a comprendere come relazionarsi in una comunità in cui le diversità non solo sono accettate, ma diventano risorsa.

4 Conclusioni

Come visto, lo studente con plusdotazione manifesta caratteristiche particolari nell'acquisizione linguistica, le quali richiedono una preparazione specifica da parte del docente.

Sebbene la plusdotazione sia da tempo (seppur relativamente breve) indagata a livello internazionale, nel contesto italiano la ricerca su questo tema è agli inizi e si rivela, per cui, necessario proseguire le indagini sugli aspetti dell'Educazione Linguistica ad essa legati. In particolar modo, pensando, come qui trattato, alle implicazioni didattiche connesse alla presenza di studenti gifted in classe, si ritiene urgente approfondire le modalità di progettazione e di valutazione, tenendo in considerazione le finalità inclusive delle stesse. Sulla base, quindi, delle diversità all'interno di un gruppo classe è fondamentale proseguire la riflessione su una tipologia di pianificazione didattica in grado di coinvolgere tutti gli studenti.

Per comprendere come perseguire efficacemente l'insegnamento linguistico inclusivo degli studenti gifted è fondamentale continuare a ricercare, sia a livello qualitativo che quantitativo, i processi da essi attivati nell'acquisizione di una lingua straniera o seconda, nonché le relative appropriate proposte didattiche.

Attraverso ulteriore ricerca, sperimentazione e formazione dei docenti, una gestione inclusiva delle diverse risorse del gruppo classe, compresi gli studenti con plusdotazione, è non solo auspicabile, ma raggiungibile.

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Imparare guardando, insegnare mostrando
Peculiarità e limiti nella didattica di una lingua non vocale e non scritta

Maria Roccaforte
Università di Roma La Sapienza, Italia

Abstract Over the last few years, Italian sign language courses have attracted a widespread and growing interest from hearing learners who, while not familiar with deafness, are choosing, more and more, to embrace this language and culture, out of mere curiosity or for professional purposes. Three issues will be discussed in this paper, set out in three paragraphs, which in the author's opinion are some of the most compelling in the teaching and learning of LIS as a second language. The issues under discussion are 1) the repercussions that the absence of a writing system has on the teaching and learning of a language; 2) the metalinguistic awareness and consciousness in a not yet standardized language; 3) the approaches, methods and materials that are best suited to the teaching of a sign language.

Keywords Italian Sign Language (LIS). Hearing learners of a signed language. Approach in teaching sign language. Learning without a written system. Teaching an unstandardized language.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il sistema di insegnamento della LIS e alcuni dati sulla dispersione. – 3 Le ripercussioni dell'assenza di un sistema di scrittura nella didattica e nell'apprendimento di una lingua. – 4 La riflessione metalinguistica in una lingua non ancora normalizzata. – 5 Approcci, metodi e materiali che si prestano meglio alla didattica di una lingua segnata. – 6 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

SAIL 17
e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549
ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access
Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23
© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone
DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/022

1 Introduzione

Per far fronte alla richiesta di personale specializzato da impiegare nelle scuole (Rapporto ISTAT 2019), sono sempre più numerosi in Italia le giovani e i giovani che, concluso il percorso scolastico e ottenuto il diploma di maturità, scelgono di non iscriversi all'università e di imparare la lingua dei segni italiana, così da acquisire una competenza spendibile nel mondo del lavoro. Per questa ragione, nonostante la crisi che ha caratterizzato il mondo della formazione negli ultimi anni e la dispersione scolastica costantemente in crescita (come rivelano i dati pubblicati dall'ISTAT nel rapporto del 2019), i corsi di lingua dei segni hanno registrato, di anno in anno, un costante interesse da parte di apprendenti udenti che, pur non avendo nessuna alcuna pregressa familiarità con la sordità, decidono di avvicinarsi a questa realtà linguistica per scopi per lo più professionali (Giunchi, Roccaforte 2016; Trovato 2013; La Grassa 2014).

Questi corsi nascono alla fine degli anni Ottanta e nel tempo hanno contribuito sostanzialmente al cambiamento della percezione della comunità sulla lingua (Roccaforte 2018; Volterra et al. 2019). È infatti proprio in quegli anni che si delinea una nuova identità della comunità che usa la LIS. L'ampliamento delle situazioni comunicative gioca un ruolo importante e consente l'avvio di un percorso di evoluzione sociolinguistica che si manifesta attraverso un arricchimento del lessico e importanti cambiamenti nell'utilizzo di registri diversi in base ai contesti comunicativi (Volterra et al. 2019).

La lingua dei segni assume allora uno status pubblico e sociale riconosciuto, diventa una lingua da insegnare e da imparare e chi la usa comincia a riflettere sul suo funzionamento tentando di descriverne le regole, le variazioni funzionali, insomma di delinearne la grammatica.

Questo contributo vuole far luce sulle dinamiche, ancora poco conosciute, legate all'insegnamento di una lingua segnata nella convinzione che in una prospettiva di educazione linguistica inclusiva non possano essere tralasciate le lingue segnate e non ci si possa sottrarre alla sfida di trovare approcci e soluzioni efficaci per favorire l'apprendimento di queste lingue.

2 Il sistema di insegnamento della LIS e alcuni dati sulla dispersione

I dati che presentiamo non possono essere considerati rappresentativi di tutto il panorama nazionale, dal momento che l'indagine è stata condotta in una sola scuola considerata, però, tra le più frequentate e prestigiose nella zona del centro Italia. Sono stati consultati i registri delle presenze a partire dall'anno scolastico 2014/15 (inizio nel mese di ottobre 2014) fino alla fine dell'anno scolastico 2018/19 (fine nel maggio 2019), quindi, in definitiva un quinquennio.

I corsi prevedono due formule: la formula estensiva, due volte a settimana con un impegno di circa 4 ore settimanali da ottobre a maggio e una formula intensiva, dal lunedì al giovedì, 2,5 ore al giorno per un totale di 10 ore a settimana da ottobre a dicembre. I docenti di lingua sono per lo più sordi, segnanti dalla nascita e le classi oscillano da un numero minimo di 10 iscritti a un massimo di 20. I destinatari di questi corsi rientrano per lo più nelle seguenti categorie:

- neodiplomati (analogamente a coloro che già giovanissimi si orientano all'insegnamento dell'italiano a stranieri e immigrati);
- laureandi o laureati (specie in discipline inerenti alla sordità: logopedisti; psicologi; linguisti; pedagogisti; antropologi);
- adulti (per scopi professionali, personali o per curiosità).

Dai registri consultati si evince che su un totale di 374 apprendenti, solo 47 dichiarano una familiarità con la sordità (16 sordi, 8 genitori di bambini sordi, 13 fratelli/sorelle di persone sorde e i restanti 26 amici o fidanzati di sordi segnanti). Quindi un primo dato interessante è che l'87,5% di coloro che si iscrivono a un corso di lingua dei segni non lo fa per ragioni direttamente collegate al deficit sensoriale. Questo conduce precipuamente a due considerazioni: la maggior parte di coloro che sperimentano la sordità nella propria vita o sceglie di escludere la lingua dei segni e di percorrere la strada dell'educazione solo alla lingua vocale (Rinaldi et al. 2018) oppure acquisisce naturalmente la lingua dei segni e non necessita di un corso strutturato in una classe di lingua.

La scuola oggetto di indagine prevede tre livelli di avanzamento nella conoscenza della LIS, un quarto livello che è stato aggiunto a partire dall'anno 2016/17 (con lo scopo di consolidare le conoscenze linguistiche e culturali e di avvicinare l'apprendente alla comunità sorda e alla cultura dei segni) e due successivi corsi professionalizzanti di durata biennale: uno per formarsi come assistenti alla comunicazione[1] e uno per formarsi come interpreti di lingua dei segni.

In questa sede, però, prendiamo in esame solo i tre livelli del corso di lingua, sia per una ragione quantitativa, il quarto livello non ha interessato tutti gli apprendenti, sia per una ragione qualitativa, quest'ultimo livello si pone obiettivi diversi rispetto agli altri livelli dal punto di vista della competenza linguistica.[2]

Dal momento che chi scrive tiene da diversi anni un modulo di ri-

1 Figura professionale prevista dalla legge 104 del 05/02/1992, è un operatore socio-educativo con funzione di mediatore e facilitatore della comunicazione, dell'apprendimento, dell'integrazione e della relazione tra lo studente con disabilità sensoriale la famiglia, la scuola, la classe ed i servizi territoriali specialistici.

2 Nel quarto livello il docente si concentra principalmente su questioni di natura specialmente sociolinguistica: varietà diafasiche, diastratiche e diatopiche, generi e registri diversi, confronto interlinguistico italiano-LIS e viceversa ecc.

flessione e descrizione linguistica della LIS per ciascuno dei tre livelli in esame è stato possibile monitorare l'andamento e il tasso di abbandono di ciascun gruppo classe e registrare attraverso un questionario i giudizi dei partecipanti sul corso, sui docenti e sulla lingua stessa.

Dall'analisi dei dati emerge che sui 374 apprendenti iscritti al primo anno (spalmati sulle cinque annualità), solo in 36 non perfezionano l'iscrizione, abbandonano il corso durante la prima annualità o comunque non superano le prove finali, vale a dire che il 91,4% degli iscritti al primo anno, raggiunge il proprio obiettivo. È nei livelli successivi che avviene qualcosa di inatteso: si assiste a un tasso di abbandono molto elevato che sfiora il 30% (101 apprendenti). Sono inclusi in questo dato, e quasi equamente divisi, coloro che non si iscrivono affatto al secondo livello e coloro che non lo portano a termine. Il dato diminuisce leggermente per l'ultima annualità (ad abbandonare è circa il 26%, vale a dire 61 unità), ma se consideriamo i tre anni di corso possiamo affermare che solo circa la metà di coloro che iniziano questo percorso riescono ad arrivare fino in fondo 176 su 374.

L'analisi della situazione degli abbandoni non tiene conto di coloro che hanno ripreso il corso dopo una o più annualità, né di coloro che si sono trasferiti in un'altra scuola, dal momento che non abbiamo a disposizione questi dati. Tuttavia, è evidente che numeri così alti meritino una riflessione e un tentativo di fare ipotesi sulle ragioni di una tale disaffezione. Per questa ragione a partire dall'anno 2018 è stato chiesto ai partecipanti di esprimere una opinione sui corsi attraverso la compilazione di un questionario.

A partire da questa raccolta svilupperemo nei successivi tre paragrafi le tre questioni che sono state maggiormente segnalate come 'critiche' dagli apprendenti. Pur nella consapevolezza che si tratta solo di un primo passo, la speranza è quella di poter gettare le basi per una proficua discussione che coinvolga in futuro studiosi di didattica delle lingue, docenti sordi e apprendenti udenti e che possa essere utile per migliorare ulteriormente la qualità dell'offerta didattica nei corsi di lingua dei segni italiana.

3 Le ripercussioni dell'assenza di un sistema di scrittura nella didattica e nell'apprendimento di una lingua

È proprio con l'avvio di corsi strutturati per l'insegnamento della LIS e per la formazione di interpreti o di figure di supporto a scuola e all'Università che inizia a farsi sentire l'esigenza di avere un sistema di scrittura utile sia al docente per creare materiali didattici e per descriverne i fenomeni linguistici, che all'apprendente per prendere appunti, memorizzare e riflettere sulla lingua.

Molti sono stati negli anni i tentativi di scrittura o trascrizione della lingua dei segni (per una rassegna Pizzuto, Pietrandrea 2001; Fusellier-Souza, Boutora non pubblicato), ma ben pochi i casi di successo, finché la diffusione massiccia e repentina di strumenti tecnologici che permettono a chiunque di videoregistrarsi e di salvare o condividere video ha parzialmente arginato il problema, senza però mai risolverlo del tutto.

Quasi tutte le strategie messe in atto dagli apprendenti di un corso LIS per prendere appunti (per una trattazione più specifica sulle le strategie si rimanda a Roccaforte et al. 2019) prevedono il ricorso alla L1 degli apprendenti, quasi sempre l'italiano e pertanto pongono l'apprendente nella posizione di dover continuamente tradurre il significato del segno. L'uso dell'italiano scritto, però, si rivela spesso inadeguato sia perché non dà informazioni sulla articolazione del segno (una scrittura alfabetica non può trascrivere un segno) sia perché queste traduzioni sono spesso socio-semioticamente inappropriate (Volterra et al. 2019, 10).

Inoltre, sulla base dell'esperienza diretta di chi scrive, tecniche come quella di appuntarsi le modalità di articolazione, il significato o l'ordine dei segni scrivendo in lingua italiana possono addirittura rivelarsi controproducenti perché interrompono il flusso di informazioni che l'apprendente riceve: in una classe in cui si 'ascolta' con gli occhi e si 'parla' con le mani e non è consigliabile impegnare occhi e mani nella attività di scrittura degli appunti (Roccaforte et al. 2019, 232).

La tecnologia sembra, ad oggi, essere il modo più economico e immediato di porre rimedio a queste criticità, attraverso la creazione di piattaforme multimediali gestite dall'ente organizzatore del corso o attraverso la registrazione su supporti digitali e la condivisione via mail o attraverso i social network. Tutto ciò però resta spesso piuttosto macchinoso e dispendioso, non è accessibile a tutti e non è sufficiente a sostituire un vero manuale di lingua.

Anche dal punto di vista della diffusione e della vendita, quei materiali che si presentano esclusivamente sotto forma di video, anche se di qualità, incontrano non poche difficoltà dal punto di vista della diffusione sul mercato editoriale perché la maggior parte delle case editrici che si occupano di corsi di lingua tendono a preferire la pub-

blicazione cartacea. Inoltre, gli apprendenti di un corso di lingua di solito non sono ben disposti a spendere denaro senza portare a casa materialmente un prodotto.

I partecipanti ai corsi di lingua dei segni si trovano pertanto spiazzati da questa carenza di materiali didattici, ne consegue che da un punto di vista mnemonico, solo coloro che godono di buona memoria visiva riescono a fissare nella mente gli input ricevuti durante la lezione e a rielaborarli e interiorizzarli nel corso delle ore successive o nel lavoro individuale a casa. Spesso gli studenti tentano di ovviare a questa situazione attraverso la creazione di gruppi su social network (WhatsApp e simili) in cui scambiarsi video.

Dunque, le ripercussioni dell'assenza di un sistema di scrittura nella didattica e nell'apprendimento di una lingua sono molteplici e sono anche collegate ai successivi due temi che tratteremo nei prossimi paragrafi. Una lingua non scritta, infatti, è una lingua che avrà tempi di standardizzazione più lunghi, sarà più difficile da fissare nel tempo, da analizzare e descrivere, sfrutterà modalità di trasmissione diverse e presenterà marcati tratti di variabilità.

Questo porta gli apprendenti a domandarsi se quanto di ciò che stanno faticosamente imparando sarà poi effettivamente spendibile nella vita o nel lavoro, al di fuori della propria città e per un lasso di tempo sufficientemente lungo. Rendersi conto che la lingua che si sta apprendendo è così mutevole, getta spesso l'apprendente in uno stato di ansia e di incertezza che può, in qualche caso, portare all'abbandono.

4 La riflessione metalinguistica in una lingua non ancora normalizzata

Da un punto di vista sociolinguistico, la LIS presenta le caratteristiche tipiche delle lingue prive di un sistema scrittura ed essendo una lingua non legata a un territorio, ma piuttosto a una comunità di persone che per usarla deve guardarsi negli occhi, ha sempre faticato a normalizzarsi e varia continuamente nello spazio e nel tempo.

Prima della comparsa dei corsi di lingua dei segni italiana, queste caratteristiche linguistiche tipiche delle lingue che non sono scritte, non costituivano una grossa complicazione dal momento che per lo più la LIS, alla stregua dei dialetti, veniva usata tra le mura domestiche, nella socializzazione primaria, in una varietà che Frishberg nel 1987 ha proficuamente definito *home signing*. D'altronde il fatto stesso di insegnare questa lingua ha inevitabilmente portato i docenti, spesso sordi segnanti dalla nascita a riflettere e fare inferenze sul suo funzionamento, a notare le sue variabilità locali o diastratiche, ad avere, insomma, una coscienza e una consapevolezza metalinguistica (Pinto, Rinaldi 2016).

Esposti a domande e curiosità sul funzionamento della LIS e privi di materiali di consultazione, il più delle volte, i corsisti si confrontano tra loro per riflettere su una regola o più correttamente su una regolarità e per trovare una risposta condivisa e univoca. Prendiamo in esempio il fenomeno assai dibattuto delle componenti orali, ovvero i movimenti della bocca che talvolta accompagnano i segni. Alle richieste di chiarimento degli apprendenti non è insolito che il docente LIS tenti di dare una sua interpretazione del fenomeno. Tra queste le più frequenti sono collegate alla pronuncia della parola in italiano, ad esempio il fatto che la parola debba essere pronunciata fino alla sillaba tonica, oppure solo per il primo suono, o ancora per il primo gruppo sillabico (Roccaforte 2018; Fontana 2008). In realtà il fenomeno sfugge a questo tipo di classificazioni, anche perché sono classificazioni che, per loro natura, non hanno alcun legame con le modalità espressive dei segnanti che sono essenzialmente visive e gestuali.

Inoltre, il fatto stesso di dare spiegazioni sull'origine di un fenomeno rimanda a una sorta di storia etimologica della lingua dei segni che non può essere veramente tracciata dal momento che quella in oggetto è una lingua esclusivamente orale. Una lingua che non possiede fonti storiche scritte da cui attingere e che fino a pochi anni fa, cioè fino all'esplosione del digitale, basava la sua memoria storica sulle testimonianze orali degli individui che la usavano, oggi può sfruttare gli strumenti di videoregistrazione.

Un altro esempio può essere rintracciato nel senso di disorientamento che gli apprendenti manifestano quando si confrontano con il tema dell'ordine dei segni all'interno di un enunciato.[3] Chi apprende la LIS ha quasi sempre l'italiano come lingua materna e se conosce altre lingue vocali, sono di solito lingue tipologicamente simili all'Italiano (Roccaforte 2018, 136). Questo porta erroneamente a pensare che la LIS sia organizzata allo stesso modo e che sia possibile tradurre 'parola per parola' o 'segno per segno' e che l'ordine dei segni abbia sempre valore grammaticale.

Il continuo confronto con l'italiano, d'altronde, è del tutto normale se pensiamo che l'italiano è una lingua che coesiste con la LIS sia sul territorio che nella mente di chi la insegna e di chi la apprende; probabilmente è proprio questa vicinanza con la lingua italiana ad aver portato a pensare che la grammatica della LIS fosse paragonabile a quella dell'italiano (Volterra et al. 2019) o ancor più erroneamente che la LIS non fosse altro che una versione gestuale dell'italiano (Roccaforte 2018, 135).

3 La questione della sintassi è stata ampiamente trattata nell'ambito della linguistica generativa che, a partire dagli anni Duemila, ha rivolto il proprio interesse verso la LIS (per una rassegna Bertone 2011).

Nel contesto dei corsi LIS, tenuti da docenti madrelingua e grazie alle ricerche di stampo linguistico condotte sulla lingua dei segni, ci si rende ben presto conto che la LIS è molto più di questo e che non solo non funziona allo stesso modo dell'italiano, ma che le categorie grammaticali pensate per descrivere le lingue vocali non sono adatte a descrivere la LIS. Basti pensare alla classica distinzione tra nome e verbo che nella LIS non ha ragion d'essere: è spesso il contesto e non la morfologia a dare la chiave di lettura per la comprensione di un enunciato (Volterra et al. 2019).

Piuttosto, ciò su cui è bene riflettere metalinguisticamente sono le variabili che intervengono nella creazione e flessione di un segno, le restrizioni e i vincoli di natura articolatoria, quelli di natura semantico-pragmatica e quelli socioculturali, poiché per comprendere il senso di una metafora o di una espressione idiomatica, spesso occorre condividere le stesse esperienze sociali, culturali e guardare al contesto. Il rapporto tra forma e significato che si cela dietro un segno è sempre il frutto di un compromesso tra le restrizioni che il corpo impone, il significato da veicolare (collegato anche a informazioni di tipo sociale, culturale e contestuale) e la strategia scelta per veicolarlo, cioè quale aspetto del significato verrà pertinentizzato.

5 Approcci, metodi e materiali che si prestano meglio alla didattica di una lingua segnata

Per loro natura le lingue dei segni rappresentano allo stesso tempo un banco di prova ed una sfida del concetto di competenza comunicativa mutuato da Dell Hymes (1970) perché per possedere la capacità di usare la lingua dei segni è necessario capire ed esprimere messaggi che comportano il ricorso simultaneo a segni manuali, non manuali e l'adozione contestuale di strategie comunicative proprie della LIS che siano correttamente eseguite e pragmaticamente adeguate.

Tra gli approcci usati per la didattica della LIS quello comunicativo è di solito quello di cui i docenti dichiarano di servirsi. Già nella prima edizione del *Signing Naturally* (Mikos et al. 1988) in copertina si legge «a notional-functional approach» e nel volume cartaceo del *Metodo Vista* (Gruppo Silis, Mason Perkins Deafness Fund 1997, 9) leggiamo che la lingua dei segni «deve essere insegnata attraverso la dimostrazione di appropriati comportamenti culturali e linguistici in varie situazioni, attraverso discussioni, attività, letture e video». E ancora: «attraverso questo approccio funzionale, la lingua che si impara è quella usata nelle conversazioni di tutti i giorni. Imparando le funzioni comunicative della lingua in contesti interattivi si migliorano anche le capacità conversazionali nell'utilizzare vari aspetti temporali (ricorrenti e continui), i verbi flessivi e l'alternanza dei ruoli nell'uso dei vari classificatori e dei riferimenti spaziali».

Pur non essendo questa la sede per ripercorrere analiticamente l'evoluzione dell'approccio comunicativo e della sua organizzazione in un sillabo nozional-funzionale (Wilkins 1976), ricordiamo quali sono i criteri pragmatici che il linguista Wilkins ha proposto nella formulazione dei programmi di insegnamento delle lingue in una prospettiva nozional-funzionale. Secondo Wilkins l'insegnamento della lingua dovrebbe basarsi su:

- categorie semantico-grammaticali di tempo, spazio, quantità;
- categorie di significato modale quali obbligo, probabilità ecc.
- categorie della funzione comunicativa.

Di questa tripartizione gli autori dei materiali didattici comunicativi, soprattutto quelli della prima ora, hanno compreso e quindi privilegiato solo le ultime ovvero quelle della funzione comunicativa proponendo un impianto costituito esclusivamente da pratiche procedurali. In effetti anche nella didattica della lingua dei segni appaiono trascurati gli aspetti che riguardano le categorie semantico-grammaticali di tempo, spazio, quantità che sarebbero invece quelli da considerare principalmente. Un'applicazione sapiente e completa del sillabo nozionale-funzionale alla didattica della lingua dei segni sembrerebbe la strada migliore per evitare di ricorrere a inutili e controproducenti paragoni con la lingua vocale e presentare al discente la LIS rispettandone le sue caratteristiche peculiari.

Per questo, la creazione di procedure e attività pedagogiche per l'apprendimento delle LS dovrebbero essere volte a sollecitare negli apprendenti la consapevolezza dei mezzi di cui questa lingua dispone per veicolare significati di vario tipo in contesti e situazioni diverse, ovvero per espletare funzioni diverse.

Per esempio, per la funzione 'fare conoscenza' saranno presentate attività che prevedano l'uso di domande del tipo 'Che cosa', 'Chi', l'orientamento del palmo nella configurazione dei numeri, le strutture contrastive ed altre caratteristiche della LIS ad essa correlate.

L'applicazione di questa impostazione si potrebbe tradurre nella possibilità degli insegnanti di avere linee guida (un sillabo da seguire) di programmare la loro attività didattica in armonia con le direttive del QCER (Quadro Comune di Riferimento per le Lingue Europee) e di riflettere sui principi costitutivi delle LS, di cui i docenti hanno spesso una competenza 'tacita' e intuitiva ma non esplicita, come è tipico dei parlanti nativi. Permetterebbe inoltre di sviluppare la competenza comunicativa degli apprendenti dando loro l'opportunità di esprimersi il più possibile in classe attraverso attività come il role play per negoziare il significato lavorando a coppie e in piccoli gruppi per scambiarsi informazioni su fatti concreti o astratti.

6 Conclusioni

In queste pagine si è tentato di avviare un dibattito sui temi dell'educazione linguistica in una lingua non vocale ma segnata. Se la linguistica educativa ha per oggetto la lingua in funzione del suo apprendimento, insegnamento e del legame tra la competenza nella L1 e quella nella lingua obiettivo, sarebbe auspicabile che il tema della didattica della LIS a udenti italofoni fosse opportunamente trattato a partire dalle criticità su cui gli stessi apprendenti hanno fatto luce.

Dai tempi in cui le persone sorde e i loro famigliari provavano vergogna a esprimersi in segni, soprattutto in pubblico, molto è cambiato, anche se di fatto sono trascorsi solo cinquant'anni circa. In questo arco di tempo i corsi di lingua dei segni hanno giocato un ruolo importantissimo nel cambiamento sociolinguistico di questa lingua e nella sua diffusione. In questo contributo abbiamo tentato di delineare solo alcune delle questioni che sembrano scoraggiare un apprendente a continuare il percorso di apprendimento di questa lingua.

L'assenza di un sistema di scrittura e la conseguente difficoltà a prendere appunti, nonché la carenza di materiali didattici strutturati (§2) si traduce spesso nella condizione di poter essere esposti alla LIS limitatamente alle ore di lezione frontale. Si tratta di una situazione spesso frustrante e a cui l'apprendente udente non è preparato dal momento che per la didattica delle lingue verbali di solito esistono numerosissimi strumenti di consultazione tra grammatiche, manuali, risorse sul web, piattaforme e-learning ecc.

Anche la presa di coscienza che la lingua che si sta apprendendo prevede moltissima variabilità e il suo processo di normalizzazione e standardizzazione è in fieri, può scoraggiare l'apprendente e portarlo a porsi delle domande sul funzionamento di questa lingua a cui non riesce a trovare risposte efficaci (§2).

Lo sforzo dei docenti è spesso indirizzato a dimostrare che la LIS segua una grammatica e una sintassi simili a quelle delle lingue vocali. Si cerca di ritrovare nelle lingue dei segni caratteristiche grammaticali e sintattiche simili a quelle delle lingue vocali più conosciute e studiate. Il confronto però viene portato avanti soprattutto con lingue indoeuropee e, quello che più conta, non tanto con le forme parlate di queste lingue, ma con le loro forme scritte (Gruppo Silis, Mason Perkins Deafness Fund 1997; Valli et al. 2013). Questo porta a talvolta a forzature nelle descrizioni di alcuni fenomeni (la distinzione nome-verbo, la ricerca di classi nominali e verbali ecc.) o all'esclusione di strutture che sembravano troppo diverse e non analizzabili con gli strumenti disponibili (ovvero quelle strutture che nella prima fase della ricerca erano chiamate impersonamenti, classificatori, proforme). Sarebbe invece opportuno che i docenti fossero preparati a rispondere adeguatamente a queste preoccupazioni, ricordando che la maggior parte delle lingue nel mondo non hanno un

sistema di scrittura che consenta di fissare una norma nel tempo e nello spazio e nonostante ciò, godono di ottima salute e vengono quotidianamente utilizzate.

Infine, la scelta dell'approccio più efficace (§3) tra parlanti e realtà circostante può essere la strada migliore per evitare la dispersione. In questo senso riteniamo possa essere opportuno adattare l'impianto nozional-funzionale che è incentrato su categorie logico-semantiche e della funzione comunicativa per così dire primordiali, comuni a ogni lingua (tempo, spazio, quantità, campo semantico, caso e deissi; modalità, intenzione, persuasione, ragionamento ecc.) consenta l'individuazione di modalità di descrizioni e attività grammaticali pedagogiche adatte alle competenze di apprendenti e insegnanti della LIS.

È probabile che in futuro sia la tecnologia a porre rimedio ad alcune di queste criticità. Sono recentemente stati pubblicati studi e proposte (Kanev et al. 2009; Giunchi, Roccaforte 2016; Roccaforte et al. 2019) sulla possibilità di sfruttare la *Bring Your Own Device* (BYOD), in italiano «porta il tuo dispositivo» (smartphone, tablet e PC portatili) per poter disporre di una realtà aumentata rispetto alla carta stampata e poter fruire di video in LIS semplicemente inquadrando un QR code presente nella pagina con la telecamera del proprio smartphone o tablet. Questo permetterebbe di poter organizzare i contenuti di un corso LIS all'interno di un libro, con tutti i vantaggi in termini di diffusione, usabilità e semplicità del mezzo ed è questa, a parere di chi scrive, una prospettiva di ricerca futura molto interessante.

Ad ogni modo, nonostante ci sia ancora molta strada da fare perché gli strumenti che abbiamo oggi a disposizione per l'insegnamento delle lingue vocali siano paragonabili a quelli per le lingue dei segni, è indubbio che osservare la didattica nelle classi di lingua dei segni può davvero insegnare tanto anche a docenti e studiosi che si occupano di didattica delle lingue vocali. Può mostrare senza troppe sovrastrutture e orpelli quel rapporto unico che si instaura tra docente e discente che è fatto di impliciti, di contatto visivo, di scambi, di empatia, di gestualità che non ha bisogno di parole, ma piuttosto di attenzione, di condivisione, di volontà di esserci e imparare al di là di suoni, quaderni e libri di grammatica.

Bibliografia

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.

Abe, K.; Watanabe D. (2011). «Songbirds Possess the Spontaneous Ability to Discriminate Synctatic Rukes». *Nature Neuroscience*, 14, 1067-74.

Abu Rabia, S.; Siegel, L.S. (2002). «Reading, Syntactic, Orthographic and Working Memory Skills of Bilingual Arabic-English Speaking Children». *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 661-78.

Acoach, C.L.; Webb, L.M. (2004). «The Influence of Language Brokering on Hispanic Teenagers' Acculturation, Academic Performance, and Nonverbal Decoding Skills: A Preliminary Study». *The Howard Journal of Communications*, 15, 1-19.

Adey, P.; Csapo, B.; Demetriou, A.; Hautamaki, J.; Shayer, M. (2007). «Can We be Intelligent About Intelligence? Why Education Needs the Concept of Plastic General Ability». *Educational Research Review*, 2(2), 75-97.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.

Akçayoglu, D.I. (2015). «Voices from Magic Brains: Gifted Languange Learners and their Foreign Language Learning Experiences». *International Journal of Arts & Sciences*, 08(06), 639-50.

Ambrosini, M.; Molina, S. (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Anderson, M.L. (2010). «Neural Reuse: A Fundamental Reorganizing Principle of the Brain». *Behavioral Brain Sciences*, 33(4), 245-66.

Anfosso, G.; Polimeni, G.; Salvadori, E. (a cura di) (2016). *Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*. Milano: FrancoAngeli.

Antonini, R. (2014). «La mediazione linguistica e culturale in Italia: I mediatori invisibili». Antonini, R. (a cura di), *La mediazione linguistica e culturale non professionale in Italia*. Bologna: Bononia University Press, 7-34.

Antonini, R. (2015). «Child Language Brokering». Pöchhacker, F. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London: Routledge, 48.

Applebee, A.N. (1978). *The Child's Concept of Story.* Chicago: University of Chicago Press.

Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento.* Bologna: il Mulino.

Ascoli, G.I. (1865). *Zigeunerisches*. Halle: Heynemann.

Astori, D. (2010). «Delle castagne, di Sapir e di Whorf». *Memoria ethnologica*, 10(36-37), 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 Theaching of Latin. Theoretical and Applied Perspectives in Comparative Grammar.* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 355-70.

Astori, D. (2015a). «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. (2015b). «From the Tower of Babel to the Internet: Educating Humanity to Peace by Re-stabilizing Communication». Popović, V. et al. (eds), *Communication, Culture, Creation: New Scientific Paradigms*. Arad: «Vasile Goldiş» University Press; Novi Sad: Fundatia Europa, 49-58.

Astori, D. (2016a). «Definire una minoranza socio-linguistica: dalle lingue segnate a quelle pianificate». Agresti, G.; Turi, J.-G. (sous la direction de), *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. Lingue d'Europa e del mediterraneo 12 / sezione I - Diritti linguistici 6.

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. (2016c). «De Sargon al Eŭropa Unio: enserĉade de lingvo por la mondo». Tekeliová, D. (ed.), *Perspectives of Language Communication in the EU*. Nitra Constantine the Philosopher University in Nitra / Faculty of Central European Studies, 43-9.

Astori, D. (2019a). «Una scrittura per il mondo?». *RILD – Rivista Italiana di Linguistica e Dialettologia*, 21, 159-71.

Astori, D. (2019b). «Sull'ecologia linguistica». Voce, S. (a cura di), *Natura che m'ispiri*. Bologna: Patron, 13-25.

Aziz-Zadeh, L. et al. (2005). «Covert Speech Arrest Induced by rTMS over both Motor and Nonmotor Left Hemisphere Frontal Sites». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17, 928-38.

Bachmair, B. et. al (2009). «Mobile Phone as Cultural Resources for Learning: an Analysis of Educational Structures, Mobile Expertise and Emerging Cultural Practices». *MediaEducation: Journal for Theory and Practice of Media Education*, 1-29. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2009.03.13.X.

Bagna, C.; Barni, M.; Vedovelli, M. (2007). «Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia». *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori.* Roma: Carocci, 270-90.

Bak, T.H. et al. (2001). «Selective Impairment of Verb Processing Associated with Pathological Changes in Brodmann Areas 44 and 45 in the Motor Neurone Disease-Dementia-Aplasia Syndrome». *Brain*, 124, 103-30.

Bak, T.H. et al. (2006). «Clinical, Imaging and Pathological Correlates of a Hereditary Deficit in Verb and Action Processing». *Brain*, 129, 321-32.
Bak, T.H.; Hodges, J.R. (2003). «Kissing and Dancing—A Test to Distinguish the Lexical and Conceptual Contributions to Noun/Verb and Object/Action Dissociations: Preliminary Results in Patients with Frontotemporal Dementia». *Journal of Neurolinguistics*, 16, 169-81.
Balboni, P. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra.
Balboni, P. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Torino: UTET.
Balboni, P. (2012). «Educazione linguistica. Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista». *EL.LE*, 1(1), 9-31. http://doi.org/10.14277/2280-6792/2p.
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.
Balì, M.; Ziglio, L. (2015). *Nuovo Espresso 3. Livello B1*. Firenze: Alma.
Bamberg, M. (2005). *Narrative Discourse and Identities*. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110201840.213.
Bamberg, M. (2012). *Narrative Practice and Identity Navigation*. London: Sage.
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.
Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudie zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8-10*. Tübingen: Narr.
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.
Barnard, R.; Burns, A. (2012). *Researching Language Teacher Cognition and Practice. International Case Studies*. Bristol: Multilingual Matters.
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 Editore, 29-47.
Barrett, L. et al. (2007). «Social Brains, Simple Minds: Does Social Complexity Really Require Cognitive Complexity?». *Proc. Royal Soc. Biol. Biology*, 362(1480), 561-75.
Barsalou, L.W. (1999). «Perceptual Symbol Systems». *Behav. Brain Science*, 22, 577-609.
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: Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
Beacco, J.-C.; Byram, M. (2003). *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.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M.E.; Goullier, F.; Panthier, J. (2010). «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una

educazione plurilingue e pluriculturale». *Italiano LinguaDue*, 1. https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d.
Beard, R.M.; Hartley, J. (1984). *Teaching and learning in higher education*. London: Chapman.
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., *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 97-111.
Benucci, A. (a cura di) (2015c). *L'intercomprensione, il contributo italiano*. Torino: UTET Università.
Benucci, A. (2019). «Inter-Comprehension, CLIL and Disadvantaged Backgrounds». *RIPLA. Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 19(2), 57-66.
Benucci, A.; Cortés Velásquez, D. (2011). «Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitivi». Meissner, F.-J. et al., *Intercomprehension: Learning, Teaching, Research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Leheren, Forschung*. Tübingen: Narr Verlag, 319-36.
Benucci, A.; Grosso, G.I. (2017). *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere*. Roma: Aracne.
Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
Berman, R.; Slobin, D.I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
Bernardis, P.; Gentilucci, M. (2006). «Speech and Gesture Share the Same Communication System». *Neuropsychologia*, 44, 178-90.
Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia scientifica.
Berruto, G.; Cerruti, M. (2019). *Manuale di sociolinguistica*. Torino: UTET Università.
Bertaux, P.; Coonan, C.M.; Frigols-Martín, M.J.; Mehisto, P. (2010). *The CLIL Teacher's Competences Grid*. http://tplusm.net/CLIL_Competences_Grid_31.12.09.pdf.
Bertolotto, G. et al. (a cura di) (2015). *Percorsi di ricerca e formazione linguistico-professionale: DEPORT Oltre i confini del carcere*. Siena: TSE.
Bertone, C. (2011). *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*. Milano: FrancoAngeli.
Bialystok, E. (1986). «Factors in the Growth of Linguistic Awareness». *Child Development*, 57(2), 498-510.
Bickerton, D. (1995) *Language and Human Behavior*. Seattle (WA): University of Washington Press.
Binet, A.; Simon, T. (1916). *The Development of Intelligence in Children (The Binet-Simon Scale)*. Transl. by E.S. Kite. Baltimore: Williams & Wilkins Co. https://doi.org/10.1037/11069-000.
Blanche-Benveniste, C. (2008). «Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo?» Barni, M.; Bagna, C.; Troncarelli, D. (a cura di), *Lessico e apprendimenti*. Milano: Franco Angeli, 47-66.
Bloomfield, T. et al. (2011). «What Birds Have to Say About Language». *Nature Neuroscience*, 14, 947-8.

Blue, G.M. (1988). «Individualising Academic Writing Tuition». Robinson, P. (ed.), *Academic Writing: Process and Product (ELT Documents 129)*. London: Modern English Publications, 95-9. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ELT-14-screen_0.pdf.

Boas, F. (1911). *Handbook of American Indian Languages* (Bureau of American Ethnology, Bulletin 40). Washington: Government Print Office (Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology).

Bodnarczuk, M. (2009). *The Breckenridge Enneagram. A Guide to Personal and Professional Growth*. Boulder (CO): Breckenridge Press.

Bohnsack, R. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8.

Bolognesi, I. (a cura di) (2009). «Rom, Sinti e Gagè: culture, processi educativi e diritti», num. monogr., *Educazione interculturale*, (7)3.

Bonetti, P.; Simoni, A.; Vitale, T. (a cura di) (2011). *Lingue minoritarie e identità culturali*. Milano: Giuffrè.

Bonvino, E. (2004). *Valutazione e misurazione dell'apprendimento linguistico*. Pisa: ICoN.

Bonvino, E. (2011). «From Cross-Linguistic Comparison to Conscious Learning: a Novel Perspective». Frascarelli, M. (ed.), *Structures and Meaning: Cross-Theoretical Perspectives*, vol. 2. Torino; Paris: L'Harmattan, 178-92.

Bonvino, E. (2015). «Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology and Future Developments». Dolci, R. (ed.), *Intercomprehension and Plurilingualism: An Asset for Italian in the USA*. New York: John D. Calandra Italian American Institute Queens College, CUNY, 29-59.

Bonvino, E. (2020). «Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 4-15. https://doi.org/10.13130/2037-3597/15047.

Bonvino, E.; Fiorenza, E. (2020). «Valutare per includere. Il valore dei repertori linguistici plurali». *EL.LE*, 9(2), 197-218. http://doi.org/10.30687/EL-LE/2280-6792/2020/02/003.

Bonvino, E.; Fiorenza, E.; Cortés Velásquez, D. (2018). «Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings». *Front. Commun.*, 3, art. 29. https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029.

Bonvino, E.; Jamet, M.-C. (2016). *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. http://doi.org/10.14277/978-88-6969-134-8.

Bookheimer, S. (2002). «Functional MRI of Language: New Approaches to Understanding the Cortical Organization of Semantic Processing». *Annual Review of Neuroscience*, 25, 151-88.

Borderie, R. (1997). *Éducation à l'image et aux media*. Paris: Edizioni Nathan.

Borg, S. (2003). «Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do». *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London: Bloomsbury.

Borg, S. (2012). «Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: a Methodological Analysis». Barnard, R.; Burns, A., *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*. Bristol: Multilingual Matters, 11-29.

Borg, S. (2013). *Teacher Research in Language Teaching: A Critical Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Borg, S. (2019). «Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates». Gao, X., *Second Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education*. Cham: Springer, 1149-70.

Borghetti, C.; Ferrari, S.; Pallotti, G.; Lazzaretti, L.; Zanoni, G. (2019). «Le voci dei personaggi: insegnare l'uso del discorso riportato alla scuola primaria». *Italiano a scuola*, 1, 1-24. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/9946.

Borghi, A.M. et al. (2004). «Putting Words in Perspective». *Memory & Cognition*, 32, 863-73.

Bormioli, A. (a cura di) (2017). *Sistema penitenziario e detenuti stranieri. Lingue, culture e comunicazione in carcere*. Roma: Aracne.

Borri, A.; Minuz, F. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.

Boscolo, P. (1990). *Insegnare i processi di scrittura nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.

Bosisio, C. (a cura di) (2011). *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*. Firenze: Le Monnier Università.

Bosisio, C.; Chini, M. (a cura di) (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.

Böttinger, T. (2016). *Inklusion*. Stuttgart: W. Kohlhamer.

Bove, M.G.; Volterra, V. (a cura di) (1984). *La lingua italiana dei segni: Insegnamento ed interpretariato*. Roma: Centro Regionale di Formazione Professionale, Regione Lazio.

Bozzone Costa, R.; Ghezzi, C.; Piantoni, M. (2016). *Nuovo Contatto. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri. Manuale. Livello B1*. Torino: Loescher.

Bredella, L.; Christ, H. (2007). *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter-Narr.

Bruner, J. (1956). *A Study of Thinking*. New York: John Wiley & sons. Trad. it.: *Il Pensiero. Strategie e Categorie*. Roma: Armando, 1969.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

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». Morales González, J. (ed.), *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. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.74.

Brunetti, S. (2016). «Sostegno, istruzioni per l'uso: inclusione, integrazione, inserimento non sono sinonimi». *Professionisti Scuola Network*, 16 aprile. https://www.professionistiscuola.it/sostegno/2147-inclusione-integrazione-inserimento-breve-guida-commentata.html.

Buccino, G. et al. (2001). «Action Observation Activates Premotor and Parietal Areas in a Somatotopic Manner: Sn fMRI Study». *European Journal of Neuroscience*, 13, 400-4.

Buccino, G. et al. (2005). «Listening to Action-Related Sentences Modulates the Activity of the Motor System: A Combined TMS and Behavioral Study». *Cog. Brain Res.*, 24, 355-63.

Buriel, R. et al. (1998). «The Relationship of Language Brokering to Academic Performance, Biculturalism, and Self-Efficacy Among Latino Adolescents». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20(3), 283-97.

Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M.; Golubeva, I.; Hui, H.; Wagner, M. (2016). *From Principles to Practices in Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

Caddéo, S.; Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Canagarajah, S.A. (2013). «From Intercultural Rhetoric to Cosmopolitan Practice: Addressing New Challenges in Lingua Franca English». Belcher, D.; Nelson, G., *Critical and Corpus-Based Approaches to Intercultural Rhetoric*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 203-26.

Candelier, M. (coord.) (2007). *CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langue set des Cultures*. Graz: CELV – Conseil de l'Europe.

Caon, F. (a cura di) (2017). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacci Editore.

Caon, F.; Meneghetti, C. (2017). «*Il task-based approach* nella classe ad abilità differenziate». *EL.LE*, (6)2, 217-36. http://doi.org/10.30687/2280-6792/2017/02/002.

Carroll, J. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cavagnoli, S. (2014). «L'autobiografia linguistica fra plurilinguismo e affettività». Landolfi, L. (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: University Press, 179-88.

Cavagnoli, S. (2015). «La scrittura plurilingue come narrazione del sé e del rapporto con le lingue in ambiente di apprendimento» in «La pluralità nell'apprendimento linguistico: caratteristiche e potenzialità», *RILA*, 2-3, 39-54.

Cekaite, A. (2013). «Child Pragmatic Development». Chapelle, C.A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken (NJ): Blackwell Publishing Ltd, 602-9.

Celentin, P.; Daloiso, M. (2017), «La valutazione diagnostica della dislessia in contesto di L2. Problemi e riflessioni alla luce della ricerca clinico-linguistica e interculturale». *EL.LE*, 6(3), 323-48. http://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2017/03/002.

Celentin, P.; Daloiso, M. (2018). «La ricerca-azione come strumento per la sperimentazione di modelli inclusivi di educazione linguistica». *RicercAzione*, 10(2).

Celentin, P.; Luise, M.C. (2014). «Formazione online dei docenti di lingue. Riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti». *EL.LE*, 3(2), 313-30. http://doi.org/10.14277/2280-6792/320.

Celik-Sahin, C.; Schmidt, O. (2014). «Teaching English Activities for the Gifted and Talented Students». *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(1), 53-67.

Chambers, C.G. et al. (2004). «Actions and Affordances in Syntactic Ambiguity Resolution». *Journal of Memory and Language*, 30, 687-96.

Chao, R, (2006). «The Prevalence and Consequences of Adolescents' Language Brokering for Their Immigrant Parents». Bornstein, M.H.; Cote, L.R. (eds), *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 271-96.

Chapelle, C.A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chiusaroli, F. (2017). «Emojitaliano». Astori, D. (a cura di), *Genesi 1,1. Alcuni percorsi traduttivi*. Parma: Bottega del Libro editore, 73-80.
Chiusaroli, F. (2018). «Tradurre *Pinocchio* in *emoji*». http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/ludolinguistica/Chiusaroli.html.
Chiusaroli, F.; Monti, J.; Sangati, F. (2017). *Pinocchio in Emojitaliano*. Sesto Fiorentino: Apice libri.
Ciappei, C.; Cinque, M. (2014). *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: FrancoAngeli.
Clark, A. (1997). *Being there: Bringing Brain, Body, and World together again*. Cambridge (MA): MIT Press.
Clark, B. (2001). «Some Principles of Brain Research for Challenging Gifted Learners». *Gifted Education International*, 16, 4-10. https://doi.org/10.1177/026142940101600103.
Clark, B. (2002). *Growing up Gifted*. Columbus: Merril; Prentice Hall.
Clarke, J.; Clarke, M. (1990). «Stereotyping in TESOL Materials». Harrison, B. (ed.), *Culture and the Language Classroom. ELT Documents 132*. London: Macmillan, Modern English Publications and the British Council, 31-44.
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.
Cohen, S. et al. (1999). «Children as Informal Interpreters in GP Consultations: Pragmatics and Ideology». *Sociology of Health and Illness*, 21, 163-86.
Coker, C.; Mihai, F. (2017). «Personality Traits and Second Language Acquisition: The Influence of the Enneagram on Adult ESOL Students». *TESOL Journal*, 8(2), 432-49.
Consani, C.; Desideri, P. (a cura di) (2006). *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori = Atti del Convegno Internazionale di Studi*. Roma: Carocci.
Conseil de l'Europe (2012). *CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
Consiglio d'Europa (2009). *Autobiografia degli Incontri Interculturali*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
Consiglio d'Europa (2016). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
Consiglio dei Ministri (2014). *Legge guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2014/febbraio/NOTA_MIUR_20140219_prot4233.
Cook, V. (1992). «Evidence for Multi-Competence». *Language Learning*, 42, 557-91.
Corballis, M.C. (2002). *From Hand to Mouth: The Origins of Language*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
Corballis, M.C. (2004). «FOXP2 and the Mirror System». *Trends Cog. Sci.*, 8, 95-6.

Corballis, M.C. (2008). *Dalla mano alla bocca*. Milano: Raffaello Cortina. Trad. di: Corballis 2002.

Corson, D. (ed.) (1997). *Encyclopedia of Language and Education*. 8 vols. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Cortés Velásquez, D. (2015). «Intercomprensione educativa: formazione e metacognizione». Benucci, A., *L'Intercomprensione: il contributo italiano*. Torino: UTET, 125-60.

Corti, L. (2012). «Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni». *Italiano LinguaDue*, 1, 448-70. https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2292/2518/.

Cosmides, L.; Tooby, J. (1997). «The Multimodular Nature of Human Intelligence». Schiebel, A.; Schopf, J.W. (eds), *Origin and Evolution of Intelligence*. Center for the Study of the Evolution and Origin of Life, UCLA, 71-101. https://www.cep.ucsb.edu/papers/Multimod.pdf.

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.

Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/168069d29b.

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*, 1(1/2).

Council for Cultural Co-Operation (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Modern Languages Division.

Council of Europe (2000). *European Language Portfolio. Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2004). *European Language Portfolio. Principles and Guidelines with Added Explanatory Notes*. https://rm.coe.int/16804586ba.

Council of Europe (2011a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2011b). *Language Biography. Goal-Setting and Learning How to Learn Templates*. Strasbourg: Council of Europe. https://rm.coe.int/16804932c3.

Council of Europe (2011c). *Assessment of Young Learner Literacy Linked to the Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_08_09_Ayllit_web.pdf?ver=2018-03-21-093619-033.

Council of Europe (2018a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture.

Council of Europe (2020). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture.

Cristofaro, G. (2016). *Perché narrare le fiabe?* Roma: Anicia.

Cross, T.; Cross, R.J. (eds) (2011). *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts and Talents*. Waco (TX): Prufrock Press.

Crystal, D. (2004). *The Language Revolution*. Cambridge: Polity Press.

Cuccio, V.; Gallese, V. (2018). «A Peircean Account of Concepts: Grounding Abstraction in Phylogeny Through a Comparative Neuroscientific Perspective». *Phil. Trans. R. Soc. B*, 373(1752), 20170128. https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0128.

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.

Cummins, J. (1978). «The Cognitive Development of Children in Immersion Programs». *Canadian Modern Language Review*, 5, 855-83.

Cummins, J. (1979). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-9.

Cummins, J. (1981). «The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students». California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State University, 3-51.

Cummins, J. (1991). «Interdependence of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children». Bialystok, E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-89.

Cummins, J. (1992). «Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement». Richard-Amato, P.A.; Snow, M.A. (eds), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*. New York: Longman, 16-26.

Cummins, J. (2008). «BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction». Street, B.V.; Hornberger, N.H., *Encyclopedia of Language and Education*. 2 ed. New York: Springer Science, 71-83.

Curci, A.M. (2012). «Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP)». *Italiano LinguaDue*, 2. https://doi.org/10.13130/2037-3597/2824.

Dai, D.Y. (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York: Teachers College Press.

Dai, D.Y. (2018). «A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes». Pfeiffer, S. (ed.), *Handbook of Giftedness in Children*. Cham: Springer, 1-14.

Dallari, M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.

Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.

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. (a cura di) (2014). *I Quaderni della Ricerca #13. Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino: Loescher.

Daloiso, M. (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Università.
Daloiso, M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson.
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.
Daloiso, M.; Balboni, P. (2016). «L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva». Ianes, Cramerotti 2016, 254-73.
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/10.14277/978-88-6969-072-3.
Daloiso, M.; Mezzadri, M. (a cura di) (2020). «Linguaggio, Educazione e Inclusione: il Contributo della Linguistica Educativa», num. monogr., *EL.LE*, 9(2). http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02.
Daniels, D.; Price, V. (2000). *The Essential Enneagram: The Definitive Personality Test and Self-Discovery Guide*. New York: Harper Collins Publisher.
Davis, G.; Rimm, S.; Siegle, D. (2011). *Education of the Gifted and Talented*. New York: Pearson.
De Fina, A.; Tseng, A. (2017). «Narrative in the Study of Migrants». Canagarajah, S.A. (ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Oxon (NY): Routledge, 381-96.
De La Cruz, V. et al. (2015). «I benefici cognitivi del bilinguismo: qual è il ruolo della memoria di lavoro?». Airenti, G. et al. (a cura di), *Le scienze cognitive a confronto: oltre i confini della teoria*. Roma-Messina: Corisco Edizioni, 123-41.
De Mauro, T. (1980). *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*. Bologna: il Mulino.
De Mauro, T. [1975] (1981). «Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana». De Mauro, T., *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti, 124-37.
De Mauro, T. (2007). «Le Dieci Tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta». GISCEL 2007, 42-55.
De Mauro, T.; Ferreri, S. (2005). «Glottodidattica come linguistica educativa». Voghera, M.; Basile, G.; Guerriero, A. (a cura di), *E.LI.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra, 17-28.
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.
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.
Delisle, J.; Galbraith, J. (2002). *When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet their Social and Emotional Needs*. Minneapolis (MN): Free Spirit.
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.
Demougin, F. (2012). «Image et classe de langue: quels chemins didactiques?». *Linguarum Arena*, 3, 103-15.
Demouy, V. et al. (2016). «Why and How Do Distance Learners Use Mobile Devices for Language Learning?». *The EuroCALL Review*, 24(1), 10-24. https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.5663.

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.; Gavioli, K.; Guardiano, C.; Vedovelli, M. (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: FrancoAngeli, 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.

Deveau, T. (2006). «Strategies for Gifted Second Language Learners». *Academic Exchange Quarterly*, March 22.

Dewey, J. [1916] (2015). *Democracy and Education*. Ed. by D. Reed and D. Widger. http://www.gutenberg.org/ebooks/852.

Di Masi, D.; Zanon, O. (2017). «L'inclusione scolastica dei bambini Rom, Sinti e Caminanti: il 'profilo inclusivo' per comprendere il clima di classe». *Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, (21)47, 65-85.

Di Sabato, B.; Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. (2018). «Il profilo dell'insegnante di lingue nell'era del CLIL». Coonan, C.M.; 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/10.14277/6969-227-7/SR-13-30.

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.

Di Sabato, B.; Macaro, E. (2018). «Language and Content Intersections in CLIL and EMI». *RILA*, 2-3, 27-32.

Dolci, R. (2004). «Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie». Serragiotto, G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET, 83-104.

Donato, C.; Cortés Velásquez, D.; Manuel, R. (2020). «Intercomprehension among Spanish Heritage Language Speakers: L2 Processing in Italian and Portuguese». *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 35(2), 225-41.

Donato, C.; Pasquarelli-Gascon, V. (2015). «The Language of the Other: Italian for Spanish Speakers through Intercomprehension». *Italica*, 92(3), 713-35.

Dorner, L.M. et al. (2007). «'I helped my mom, and it helped me': Translating the Skills of Language Brokers into Improved Standardized Test Scores». *American Journal of Education*, 113, 451-78.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
Dörney, Z. (2012). *Motivation in Language Learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
Dörney, Z.; Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. New York: Routledge.
Duchovičová, J. (2007). *Aspekty diferenciácie v edukácií nadaných žiakov*. Nitra: UKF.
Duchovičová, J. (2009). «Jazykové nadanie a jeho pedagogicko-psychosociálny aspect». Pokrivčáková, S. (ed.), *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: PF MU, 43-71.
Duchovičová, J.; Babulicová, Z. (2010). «Podpora nadania dieťaťa v predškolskom veku». Šimoník, O. (ed.), *Vzdelávání nadaných žáků*. Brno: PF MU, 155-73.
ECML, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2004). *LEA Teachers Questionnaire*. https://archive.ecml.at/mtp2/Lea/html/LEA_E_quest.htm:
Elbro, C. et al. (2012). «Dyslexia in a Second Language? A Dynamic Test of Reading Acquisition May Provide a Fair Answer». *Annals of Dyslexia*, 62(3), 172-84. http://doi.org/10.1007/s11881-012-0071-7.
Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University.
Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Embick, D. et al. (2000). «A Syntactic Specialization for Broca's Area». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97, 6150-54. https://doi.org/10.1073/pnas.100098897.
English, A.K.; English, L.M. (2017). *NorthStar. Reading Writing 4*. New York: Pearson Education.
Esquivel, A. (2012). *Language Brokering a Dynamic Phenomenon: A Qualitative Study Examining the Experiences of Latina/o Language Brokers*. Scripps Senior Theses 52. http://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/52.
European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *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 Commission; EACEA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://doi.org/10.2797/72146.
Everatt, J. et al. (2013). «Assessment Approaches for Multilingual Learners with Dyslexia». Martin, D. (ed.), *Researching Dyslexia in Multilingual Settings. Diverse Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 18-35.
Extra, G.; Gorter, D. (eds) (2008). *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin: De Gruyter.
Eyre, D. (2009). «The English Model of Gifted Education». Shavinina, L. (ed.), *The International Handbook on Giftedness*. Amsterdam: Springer Science and Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_53.
Fadiga, L. et al. (2002). «Speech Listening Specifically Modulates the Excitability of Tongue Muscles: A TMS Study». *Eur. J. Neurosci*, 15, 399-402.
Fadiga, L.; Gallese, V. (1997). «Action Representation and Language in the Brain». *Theoretical Linguistics*, 23, 267-80.

Favaro, G. (2000). *Il mondo in classe: dall'accoglienza all'integrazione dei bambini stranieri a scuola*. Bologna: Nicola Milano.

Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: La Nuova Italia.

Feldman, D. (1994). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood (NJ): Ablex.

Feldman, D. (2003). «A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness». Borland, J. (ed.), *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 9-33.

Ferrari, S. (2017). «Interlingua come origine della differenziazione». Caon, F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacchi-Loescher, 169-76.

Ferrari, S. (in corso di stampa). «Il progetto Osservare l'Interlingua. Percorsi di educazione linguistica inclusiva alla scuola primaria». *Partire bene per andare lontano = Atti del Convegno IPRASE 2019* (Trento, 5-6 aprile 2019).

Ferrari, S.; Burzoni, G. (2018). «Imparare a scrivere meglio. Un'indagine sugli effetti di una sperimentazione educativa sulle classi intere e sugli alunni plurilingui». *Italiano LinguaDue*, 10(2), 308-27. https://doi.org/10.13130/2037-3597/11312.

Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2010). «Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task». Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere*. Torino: UTET, 168-79.

Ferrari, S.; Nuzzo, E. (in corso di stampa). «La didattica per task e l'insegnamento della grammatica». *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen*. Tübingen: Narr.

Ferree, T.; Sanabria, K. (2015). *NorthStar 4. Listening & Speaking*. New York: Pearson Education.

Ferri, F. (a cura di) (2016). *Aristotele: Politica*. Milano: Bompiani.

Fiorentino, G. et al. (2015). «Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2». *Italiano LingueDue*, 7(2), 51-70. https://doi.org/10.13130/2037-3597/6804.

Fiorenza, E. (2020). *Strategie di lettura nella didattica plurilingue*. Bologna: Caissa Italia.

Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano. Raffaello Cortina.

Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge (MA): MIT Press.

Fontana, S. (2008). «Mouth Actions as Gesture in Sign Language». *Gesture*, 8(1), 104-23.

Freddi, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.

Freddi, G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica.

Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.

Friederici, A.D. (2004). «Processing Local Transitions Versus Long-Distance Syntactic Hierarchies». *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 245-47. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.04.013.

Frigols-Martín, M.J.; Wolff, D.; Mehisto, P.; Marsh, D. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Council of Europe, European Center for Modern Languages. http://clil-cd.ecml.at/Portals/24/flashfiles/index3.html.

Frishberg, N. (1987). s.v. «Home Sign». *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*, vol. 4, 128-3.

Fusco, F. (2012). *La lingua e il femminile nella lessicografia italiana*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Fusellier-Souza, I.; Boutora, L. (not published). «Travail contrastif sur les moyens d'annotation de corpus de LSF (partition et SW) visant l'analyse linguistique du domaine référentiel». *Journée d'étude Atelier TALS (traitement automatique des langues des signes) dans le cadre du colloque TALN (traitement automatique des langues naturelles)* (Dourdan, 6-10 juin 2005).

Gagarina, N. (2016). «Narratives of Russian-German Preschool and Primary School Bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung». *Applied Psycholinguistics*, 37, 91-122.

Gagarina, N. et al. (2015). «Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children». Armon-Lotem, S. et al. (eds), *Methods for Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol (UK): Multilingual Matters, 241-74.

Gagarina, N. et al. (2016). «Narrative Abilities in Bilingual Children». *Applied Psycholinguistics*, 37, 11-17.

Gagné, F. (1993). «Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities». Heller, K.; Mönks, F.; Passow, H. (eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, 63-85.

Gagnè, F. (2004). «Transforming Gift into Talents». *High Ability Studies*, 15(2), 119-47. https://doi.org/10.1080/1359813042000314682.

Galbraith, J. (2012). «Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?». *Gifted Education Communicator*, 43(2). 22-5.

Gallese, V. (2000). «The Inner Sense of Action: Agency and Motor Representations». *Journal of Consciousness Studies*, 7, 23-40.

Gallese, V. (2003). «The Manifold Nature of Interpersonal Relations: the Quest for a Common Mechanism». *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 358, 517-28.

Gallese, V. (2005). «Embodied Simulation: From Neurons to Phenomenal Experience». *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, 23-48.

Gallese, V. (2007). «Before and below Theory of Mind: Embodied Simulation and the Neural Correlates of Social Cognition». *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 362, 659-69.

Gallese, V. (2008). «Mirror Neurons and the Social Nature of Language: the Neural Exploitation Hypothesis». *Social Neuroscience*, 3, 317-33.

Gallese, V. (2011). «Neuroscience and Phenomenology». *Phenomenology & Mind*, 1, 33-48.

Gallese, V. (2014). «Bodily Selves in Relation: Embodied Simulation as Second-person Perspective on Intersubjectivity». *Phil. Trans. R. Soc. B*, 369(1644), 20130177. https://dx.doi.org/10.1098%2Frstb.2013.0177.

Gallese, V.; Cuccio, V. (2015). «The Paradigmatic Body. Embodied Simulation, Intersubjectivity and the Bodily Self». Metzinger, T.; Windt, J.M. (eds), *Open MIND*. Frankfurt: MIND Group, 1-23.

Gallese, V.; Lakoff, G. (2005). «The Brain's Concepts: The Role of the Sensory-Motor System in Reason and Language». *Cognitive Neuropsychology*, 22, 455-79.

Gallese, V.; Sinigaglia, C. (2011). «What is So Special with Embodied Simulation». *Trends in Cognitive Sciences*, 15(11), 512-9.

Gallese, V. et al. (1996). «Action Recognition in the Premotor Cortex». *Brain*, 119, 593-609.

Gallese, V. et al. (2004). «A Unifying View of the Basis of Social Cognition». *Trends Cognitive Sciences*, 8, 396-403.

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. London: Macmillan.
García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley; Blackwell.
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*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
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.
Garibaldi, C. (2016). *La passione dominante: punto di incontro tra enneagramma e grafologia morettiana*. Tricase: Youcanprint Self-Publishing.
Garibaldi, C. (2018). *The Psychology of the Enneagram Applied to Graphology. A Collection of Articles*. Tricase: 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.
Garofolin, B. (2018). «La narrazione a scuola tra *nursery rhymes*, fiabe, leggende e racconti». *SeLM*, 7-9, 49. http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2019/03/O_RVANILS_01_64_Int_N_7-9_2018_WEB.pdf.
Gass, M.S.; Mackey, A. (2017). *Stimulated Recall Methodology in Applied Linguistics and L2 Research*. New York: Routledge.
Gentilucci, M. (2003). «Grasp Observation Influences Speech Production». *Europ. J. Neurosci.*, 17, 179-84.
Gentilucci, M. et al. (2001). «Grasp with Hand and Mouth: a Kinematic Study on Healthy Subjects». *Journal of Neurophysiology*, 86, 1685-99.
Gentilucci, M. et al. (2004a). «Execution and Observation of Bringing a Fruit to the Mouth Affect Syllable Pronunciation». *European Journal of Neuroscience*, 19, 190-202.
Gentilucci, M. et al. (2004b). «Action Observation and Speech Production: Study on Children and Adults». *Neuropsychologia*, 42, 1554-67.
Gentilucci, M. et al. (2006). «Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation of Broca's Area Affects Verbal Responses to Gesture Observation». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, 1059-74.
Gentilucci, M.; Corballis, M.C. (2006). «From Manual Gesture to Speech: A Gradual Transition». *Neurosci Biobehav Rev.*, 30, 949-60.
Gentner, T.Q. et al. (2006). «Recursive Synctactic Pattern Learning by Songbirds». *Nature*, 440, 1704-7. https://dx.doi.org/10.1038%2Fnature04675.
Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
Giménez Romero, C. (2012). «Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad». Dìe, L. (ed.), *Aprendiendo a ser iguales*. Valencia: CeiMigra, 49-65.
GISCEL, Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/.
GISCEL (a cura di) (2007). *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano: Angeli.

Giunchi, P.; Roccaforte, M. (2016). «La lingua dei segni e il suo insegnamento». De Marco, A. (a cura di), *Lingua al Plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra, 353-60.

Glaser, K. (2018). «Enhancing the Role of Pragmatics in Primary English Teacher Training». *Glottodidactica*, 65(2), 119-31.

Glenberg, A.M.; Gallese, V. (2012). «Action-Based Language: A Theory of Language Acquisition Production and Comprehension». *Cortex*, 48(7), 905-22. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.04.010.

Glenberg, A.M.; Kaschak, M.P. (2002). «Grounding Language in Action». *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 558-65.

Glick, P.; Rudman, L. (2010). «Sexism». Dovidio, J. et al. (eds), *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. London: SAGE Publications, 328-44.

Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

Gould, S.J.; Lewontin, R.C. (1979). «The Spandrels of San Marco and the Panglossian Paradigm. A Critique of the Adoptionist Programme». *Proceedings of the Royal Society of London*, 205, 281-8.

Goussot, A.; Annaloro, E. (2015). *Risorse per l'inclusione. L'inclusione come risorsa*. Palermo: Palumbo.

Gray, J. (2002). «The Global Coursebook in ELT». Block, D.; Cameron, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*. London; New York: Routledge, 151-68.

Greenfield, P.M. (1991). «Language, Tools, and Brain: The Ontogeny and Phylogeny of Hierarchically Organized Sequential Behavior». *Behavioral and Brain Sciences*, 14(4), 531-50.

Gregoire Gill, M.; Hardin, C. (2015). «A "hot" Mess. Unpacking the Relation Between Teachers' Beliefs and Emotions». Fives, H.; Gregoire Gill, M. (eds), *International Handbook of Research on Teachers's Beliefs*. New York; Abingdon-on-Thames: Routledge, 230-45.

Grice, P. (1975). «Logic and Conversation». Cole, P.; Morgan, J. (eds), *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 41-58.

Groppaldi, A. (2010). «L'autobiografia linguistica: strumento per una moderna didattica dell'italiano L2-LS». *Italiano LinguaDue*, 2(1), 89-103. https://doi.org/10.13130/2037–3597/633.

Grosjean, F. (2007). «Bilingual Language Mode». Wei, L. (ed.), *The Bilingual Reader*. London: Routledge, 428-49.

Gruppo Silis; Mason Perkins Deafness Fund (1997). *Metodo VISTA per l'insegnamento della lingua dei segni italiana*. Roma: Edizioni Kappa.

Guske, I. (2010). «Familial and Institutional Dependence on Bilingual and Bicultural Go Between - Effects on Minority Children». *MediAzioni*, 10, 325-45.

Halim, S.; Halim, T. (2016). «Adapting Materials: Revisiting the Needs of Learners». *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(4), 633-42.

Hall, N.; Robinson, A. (1999). «The Language Brokering Behaviour of Young Children in Families of Pakistani Heritage». Unpublished research report.

Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe 1*. Berlin: Klett.

Hallet, W. (2017). «Mehrsprachigkeit und thematische Vernetzung von Sprachenunterricht». Frings, M.; Paffenholz, S.E.; Sundermann, K. (Hrsgg), *Vernetzter Sprachunterricht Die Schulfremdsprachen Englisch Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog. Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums Rheinland Pfalz*. Stuttgart: Ibidem, 287-301.

Hallet, W.; Krämer, H.-J. (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Kallmeyer-Klett.
Halliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. London: SAGE.
Halliday, M.A.K. (1980). *Lo sviluppo del significato nel bambino*. Bologna: Zanichelli.
Hammarberg, B. (2009). *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
Hamre, B.K.; Pianta, R.C. (2006). «Student-Teacher Relationships». Bear, G.G.; Minke, K.M. (eds), *Children's needs III: Development, Prevention, and Intervention*. Washington, DC: National Association of School Psychologists, 59-71.
Harris, B. (1977). «The Importance of Natural Translation». *Working Papers on Bilingualism*, 12, 96-114.
Hauk, O.; Johnsrude, I.; Pulvermuller, F. (2004). «Somatotopic Representation of Action Words in Human Motor and Premotor Cortex». *Neuron*, 41(2), 301-7.
Hauser, M.D.; Chomsky, N.; FItch, W.T. (2002). «The Faculty of Language: What is It, Who Has It, and How Did It Evolve?». *Science*, 298, 1569-79.
Heacox, D. (2009). *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
Hedegaard-Soerensen, L.; Penthin Grumloese, S. (2018). «Exclusion: The Downside of Neoliberal Education Policy». *International Journal of Inclusive Education*. http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1478002.
Heidegger, M. (1927-62). *Being and Time*. Transl. by J. Macquarrie and E. Robinson. New York: Harper & Row.
Heidegger, M. (1929-95). *The Fundamental Concepts of Metaphysics. World, Finitude, Solitude*. Transl. by W. McNeill and N. Walker. Bloomington: Indiana University Press.
Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse: Person, Space, and Time Across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*. http://hdl.voced.edu.au/10707/293965.
Hjelmslev, J. (1959). *Essais Linguistiques*. Copenhague: Circle linguistique de Copenhague.
Horn, J.L.; Cattell, R.B. (1966). «Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized General Intelligences». *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253-70. https://doi.org/10.1037/h0023816.
Horwitz, E.K. (1981). *Beliefs About Language Learning Inventory*. Austin (TX): The University of Texas at Austin.
Horwitz, E.K. (1985). «Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course». *Foreign Language Annals*, 18, 333-40.
Horwitz, E.K. (1987). «Surveying Student Beliefs About Language Learning». Wenden, A.; Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall, 119-29.
Horwitz, E.K. (1988). «The Beliefs About Language Learning of Beginning Foreign Language Students». *Modern Language Journal*, 72(3), 283-94.
Hufeisen, B.; Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
Hughes, B. (2019). *And This is My Story. A Linguistic Analysis of Migrant Discourse*. Naples: Paolo Loffredo.

Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes*. New York: Routledge.
Hyman, L.M. (1981). *Fonologia*. Bologna: il Mulino.
Hymer, B.; Michel, D. (2002). *Gifted and Talented Learners – Creating a Policy for Inclusion*. London: NACE; David Fulton.
Hymer, B.; Whitehead, J.; Huxtable, M. (2009). *Gifts, Talents and Education: A Living Theory Approach*. Chichester; Oxford: Wiley-Blackwell.
Hymes, D. (1970). «Linguistic Method in Ethnography: Its Development in the United States». Garvin, P. (ed.), *Method and Theory in Linguistics*. Mouton: The Hague, 74-106.
Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
Ianes, D.; Canevaro, A. (a cura di) (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
Ianes, D.; Cramerotti, S. (a cura di) (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
Ianes, D.; Cramerotti, S. (a cura di) (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
Ianes, D.; Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno educativo*. Trento: Erickson.
«Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione» (2012), num. speciale, *Annali della Pubblica Istruzione*, 88.
Iowa Department of Education (2008). *Identifying Gifted and Talented English Language Learners*. https://www.educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/IdentifyGiftedTalentedELL.pdf.
ISTAT (2018). *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*. Roma: Istituto nazionale di statistica. https://www.istat.it/it/files//2019/05/Vita-e-percorsi.pdf.
ISTAT (2019). *Rapporto annuale su inclusione scolastica: accessibilità, qualità dell'offerta e caratteristiche degli alunni con disabilità*. https://www.istat.it/it/files//2019/01/Alunni-con-sostegno-as-2017_18.pdf.
Jackendoff, R. (1989). *Semantica e cognizione*. Bologna: il Mulino. Trad. di: *Semantics and Cognition*. Cambridge (MA): MIT Press, 1983.
Jackson, J. (2014). *Introducing Language and Intercultural Communication*. London; New York: Routledge.
Jakobson, R. (1971). *Il farsi e il disfarsi del linguaggio*. Torino: Einaudi editore.
Jakobson, R. [1966] (2002). *Saggi di linguistica generale*. A cura di L. Heilmann. Milano: Feltrinelli.
Jamieson, J. et al. (2005). «CALL Evaluation by Developers, a Teacher, and Students». *CALICO Journal*, 23(1), 93-138.
Jonassen, D.H. (1994). «Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model». *Educational Technology*, 34(4), 34-7.
Jordan, R.R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
Kanev, K. et al. (2009). «Interactive Printouts Integrating Multilingual Multimedia and Sign Language Electronic Resources». *Journal of Educational Technology Systems*, 38(2), 123-43.
Kaufman, S.B. (2013). *Ungifted: Intelligence Redefined*. New York: Basic books.
Kecskes, I. (2015). «How Does Pragmatic Competence Develop in Bilinguals?». *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 419-34.

Kemmerer, D.; Tranel, D. (2000). «A Double Dissociation Between Linguistic and Perceptual Representations of Spatial Relationships». *Cognitive Neuropsychology*, 17, 393-414.

Kemmerer, D.; Tranel, D. (2003). «A Double Dissociation Between the Meanings of Action Verbs and Locative Prepositions». *Neurocase*, 9, 421-35.

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 .

Kohler, E. et al. (2002). «Hearing Sounds, Understanding Actions: Action Representation in Mirror Neurons». *Science*, 297, 846-8.

Kohonen, V. (1992). «Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education». Nunan, D. (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-39.

Kramsch, C. (2006). «From Communicative Competence to Symbolic Competence». *The Modern Language Journal*, 30(2), 249-52. http://doi.org/10.1111/j.1540–4781.2006.00395_3.x.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press. http://doi.org/10.1111/j.1473–4192.2006.00109.x

Kuiken, F.; Vedder, I. (2017). «Functional Adequacy in L2 Writing: Towards a New Rating Scale». *Language Testing*, 34(3), 321-36. https://doi.org/10.1177/0265532216663991.

Kukulska-Hulme, A.; Shield, L. (2008). «An Overview of Mobile Assisted Language Learning: from Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction». *ReCALL*, 20(3), 271-89.

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.

La Grassa, M. (2014). *La lingua dei segni per gli udenti, l'italiano per i sordi. Riflessioni per la didattica delle lingue*. Roma. Aracne.

La Marca, A.; Gülbay, E. (2018). *Didattica Universitaria e sviluppo delle Soft Skills*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

La Marca, A.; Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft Skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Labov, W.; Waletsky, J. (1967). «Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience». Helms, J. (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 12-44.

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture, In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual.

Ladefoged, P.; Maddieson, I. (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Oxford: Blackwell Publishers.

Lai, C.; Zheng, D. (2018). «Self-Directed Use of Mobile Devices for Language Learning Beyond the Classroom». *ReCALL*, 30(3), 299-318.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago University of Chicago Press.

Lakoff, G.; Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago; London: University of Chicago Press.

Lakoff, G.; Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.

Lamy, M.-N.; Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Landon, J. et al. (2000). «Dyslexia and Bilingualism: Implication for Assessment, Teaching and Learning». Peer, L.; Reid, G. (eds), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators*. London: David Fulton Publishers, 52-60.
Lane, H. (1984). *The Deaf Experience: Classics in Language and Education*. Harvard University Press.
Lane, H. (1999). *The Mask Of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. San Diego: DawnSignPress.
Lane, H.; Grosjean, F. (eds) (1989). *Recent Perspectives on American Sign Language*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
Lane, H.; Hoffmeister, R.; Bahan, B. (1996). *A Journey into the Deaf-World*. San Diego: DawnSignPress.
Lane, H.; Pillard, R.C.; Hedberg, U. (2011). *The People of the Eye: Deaf Ethnicity and Ancestry*. New York: Oxford University Press US.
Leavitt, M. (2017). *Your Passport to Gifted Education*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47638-4.
Lenz, P.; Berthele, R. (2012). «La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali». *Italiano LinguaDue*, 1, 301-42.
Levine, J. (1999). *The Enneagram Intelligences. Understanding Personality for Effective Teaching and Learning*. Westport (CT): Bergin & Garvey.
Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
Littlejohn, A. (2011). «The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse». Tomlinson, B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 179-211.
Lo Duca, M.G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica: Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
Loi Corvetto, I.; Rosiello, L. (a cura di) (1979). *Dizionario di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
Lombardo Radice, G. [1913] (1968). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron. Firenze: Sandron.
Long, M.H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley Blackwell.
Longshaw, R.N.; Austin, H.M. (2015). *Start Up*. New York: Pearson Education.
Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
Love, J.A.; Buriel, R. (2007). «Language Brokering, Autonomy, Parent-Child Bonding, Biculturalism, and Depression: A Study of Mexican American Adolescents from Immigrant Families». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29(4), 472-91.
Lowe, H. (2002). «Modern Foreign Languages». Eyre, D.; Lowe, H. (eds), *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publisher.
Lubart, T.; Zenasni, F. (2010). «A New Look at Creative Giftedness». *Gifted and Talented International*, 25, 53-7.
Lucarelli, E.; Lain, T.; Genta, V. (2004). *Portfolio Europeo delle Lingue*. Torino: Loescher.
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.
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.
Macheda, D. (2014). *Il modello skill view. Valutazione e sviluppo dei talenti*. Arezzo: CUI.
Magnaterra, T.; Pentucci, M. (2019). «Le tecnologie e la didattica dell'Italiano». Rivoltella, P.C.; Rossi, P.G. (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson, 252-62.
Magno Caldognetto, E. (1980). *La coarticolazione. Introduzione agli aspetti dinamici della produzione della parola*. Padova: CLESP Editrice.
Maimieux, J. de (1797). *Pasigraphie, ou premiers élémens 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: au Bureau de la Pasigraphie.
Maimieux, J. de (1801). *Épître familière au sens commun sur la pasigraphie et la pasilalie*. Paris: Pernier.
Malmberg, B. (1975). *Comunicazione e linguistica strutturale*. Torino: Einaudi editore.
Mandler, J.M. (1978). «A Code in the Note: The Use of a Story Schema in Retrieval». *Discourse Processes*, 1, 14-35.
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 I e del II millennio*. Firenze: La Nuova Italia, 339-49.
Maragna, S.; Nuccetelli, G. (2008). «An e-learning model for deaf people's linguistic training». *Proceedings of the DEAL project final meeting*. Barcellona: Publicacions y Edicions Universitat.
Margoliash, D.; Nusbaum, H.C. (2009). «Language. The Perspective from Organismal Biology». *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 505-10.
Marian, V.; Spivey, M. (2003). «Bilingual and Monolingual Processing of Competing Lexical Items». *Applied Psycholinguistics*, 24 (2), 173-93.
Martin, D. (2013). *Researching Dyslexia in Multilingual Settings. Diverse Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
Martinez, N. (1986). *Les Tsiganes*. Paris: PUF.
Marziale, B.; Volterra, V. (a cura di) (2016). *Lingua dei segni, società, diritti*. Roma: Carocci.
Matlock, T. (2004). «Fictive Motion as Cognitive Simulation». *Memory & Cognition*, 32, 1389-400.
Matras, Y.; Bakker, P.; Kyuchukov, H. (1997). *The Typology and Dialectology of Romani*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
Mayr, G. (2020). *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit. Eine unterrichtsempirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe/II*. Tübingen: Gunter Narr.
Mazzetti, A.; Falcinelli, M.; Servadio, B.; Santeusanio, N. (2011). *Qui Italia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello B1*. Milano: Mondadori Education.
McCabe, A.; Peterson, C. (1991). *Developing Narrative Structure*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
McGuigan, F.J.; Dollins, A.B. (1989). «Patterns of Covert Speech Behavior and Phonetic Coding». *Pavlovian Journal of Biological Science*, 24, 19-26.
McNamara, T. et al. (2019). *Fairness, Justice, and Language Assessment*. Oxford: Oxford University Press.
McQuillan, J.; Tse, L. (1995). «Child Language Brokering in Linguistic Minority Communities: Effects on Cultural Interaction, Cognition, and Literacy». *Language and Education*, 9, 195-215.

Meißner, F.-J.; Reinfried, M. (1998). «Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Fremdsprachen». Meißner, F.-J.; Reinfried, M. (Hrsgg), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 9-22.

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 Extrajeras por parte de estudiantes disléxicos». *RILA*, 1(1/2), 83-99.

Menegale, M. (2011). *Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere allo sviluppo della competenza plurilingue: una ricerca nella scuola secondaria* [tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.

Merleau-Ponty, M. (1960-64). *Signs*. Evanston (IL): Northwestern University Press.

Mezzadri, M. (2004). *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*. Perugia: Guerra Edizioni.

Mezzadri, M. (a cura di) (2006). *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*. Torino: UTET.

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*, 2-3, 97-109.

Mezzadri, M.; Buccino, G. (2015). *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati.

Mezzadri, M.; Tonelli, G. (2020). «Educazione linguistica inclusiva e CLIL: uno studio di caso di docenti in formazione». *EL.LE* , 9(2), 263-80. http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/007.

Mikos, K. et al. (1988). *Signing Naturally: VISTA American Sign Language*. San Diego: DawnSignPress.

Minuz, F. (2014). «La didattica dell'italiano in contesti migratori». *Gentes*, 1(1), 107-12.

MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012a). «Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione», num. speciale, *Annali della Pubblica Istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/.

MIUR (2012b). *Nota MIUR n. 465 del 27 gennaio 2012*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+n.+465+del+27+gennaio+2012.pdf/5feec649-31b1-43b4-8124-bac0d3a70521?version=1.0&t=1495454042976.

MIUR (2010). *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99*. Roma: MIUR, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica.

MIUR (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2016/2017*. Roma: MIUR, Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726%20.

MIUR (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017/2018*. MIUR - Ufficio Statistica e studi. https://miur.gov.it/web/guest/pubblicazioni.

Montgomery, D. (a cura di) (2000). *Able underachievers*. London: Whurr.

Moodie, I. (2016). «The Anti-Apprenticeship of Observation: How Negative Prior Language Learning Experience Influences English Language Teachers' Beliefs and Practices». *System*, 60, 29-41.

Morales, A.; Aguayo, D. (2010). «Parents and Children Talk About their Language Brokering Experiences: A Case of a Mexican Immigrant Family». *MediAzioni*, 10, 215-31.

Morales, A.; Hanson, W.E. (2005). «Language Brokering: An Integrative Review of the Literature». *Hispanic Journal of the Behavioral Sciences*, 27, 471-503.

Morelli, B. (2006). *Romanò Ghji. L'identità Zingara*. Roma: Anicia.

Morganti, A.; Bocci, F. (a cura di) (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti.

Morkötter, S. (2004). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Munby, H. (1982). «The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology». *Instructional Science*, 11, 201-25.

Musso, M.C. et al. (2003). «Broca's Area and the Language Instinct». *Nature Neuroscience*, 6, 774-81.

Naranjo, C. (1996). *Carattere e nevrosi. L'enneagramma dei tipi psicologici*. Roma: Casa Editrice Astrolabio; Ubaldini Editore.

Naranjo, C. (2006). *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo. Per un'educazione salvifica*. Udine: Forum Editrice Universitaria Udinese.

Narcy-Combes, J.-P.; Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*. Paris: Didier.

Nencioni, G. (1998). «L'Europa del plurilinguismo». *Italiano e oltre*, 13, 84-90.

Nespor, M. (1993). *Fonologia*. Bologna: il Mulino.

Newman, S.D. et al. (2003). «Differential Effects of Syntactic and Semantic Processing on the Subregions of Broca's Area». *Cognitive Brain Research*, 16, 297-307.

Niedenthal, P.M. et al. (2005). «Embodiment in Attitudes, Social Perception, and Emotion». *Personality and Social Psychology Review*, 9, 184-211.

Nishitani, N. et al. (2005). «Broca's Region: from Action to Language». *Physiology*, 20, 60-9.

Nitti, P. (2019). «I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte». *EL.LE*, 7(3), 413-28. http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/004.

Novak, J. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Novello, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. http://doi.org/10.14277/978-88-97735-90-8.

Novello, A. (2016). «Insegnare le lingue a studenti *gifted*. Strategie didattiche per la plusdotazione». *Romanica Cracoviensia*, 16(2), 109-19. http://dx.doi.org/10.4467/20843917RC.16.010.5931.

Novello, A. (2017). «Didattica per discenti plusdotati nella CAD». Caon, F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacci Editore, 89-98.

Novello, A. (2018). «Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica». *ELLE*, 7(3), 391-412. https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2018/03/003.

Novello, A.; Brazzolotto, M. (2018). «L'apprendimento della lingua inglese in studenti con plusdotazione». *RILA*, 1, 97-114.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (1997). «Compassion: The Basic Social Emotion». *Social Philosophy and Policy*, 13(1), 27-58. https://doi.org/10.1017/S0265052500001515.

Nuzzo, E.; Gauci, P. (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2, recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci.

Ó Laoire, M.; Singleton, D. (2009). «The Role of Prior Knowledge in L3 Learning and Use». Aronin, L.; Hufeisen, B. (eds), *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 79-102.

OCSE (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. OECD Publishing.

Ofman, D. (2004). *Core Qualities: A Gateway to Human Resources*. London: Cyan Communications.

Ofsted (2001). *Providing for Gifted and Talented Pupils: An Evaluation of Excellence in Cities and Other Grant. Funded Programmes*. London: Office for Standards in Education.

Ogata, H.; Yano, Y. (2005). «Knowledge Awareness for Computer-Assisted Language Learning Using Handhelds». *International Journal of Learning Technology*, 5(1), 435-49.

Okan, Z.; Ispinar D. (2009). «Gifted Students' Perceptions of Learning English as a Foreign Language». *Educational Research and Review*, 4(4), 117-26.

Ollivier, C. (2013). «Tensions épistémologiques en intercompréhension, Recherches en didactique des langues et de cultures». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 10(1), 5-27.

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.

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.

Orellana, F.M. (2009). *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Orellana, F.M. et al. (2003). «In Other Words: Translating or Paraphrasing as a Family Literacy Practice in Immigrant Households». *Reading Research Quarterly*, 38, 12-34.

Orellana, F.M.; Reynolds, J.F. (2008). «Cultural Modeling: Leveraging Bilingual Skills for School Paraphrasing Tasks». *Reading Research Quarterly*, 43(1), 48-65. https://doi.org/10.1598/RRQ.43.1.4.

Ortega, L. (2009). «Sequences and Processes in Language Learning». Long, H.M.; Doughty, J.C., *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 81-105.

Ozanska-Ponikwia, K.; Dewaele, J.-M. (2012). «Personality and L2 Use: The Advantages of Being Openminded and Self-Confident in an Immigration Context». *EUROSLA Yearbook*, 12, 112-34. https://doi.org/10.1075/eurosla.12.07oza.

Pajares, M.F. (1992). «Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct». *Review of Educational Research*, 62, 307-32. https://doi.org/10.3102%2F00346543062003307.

Pallotti, G. (2000). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

Pallotti, G. (2010). «Doing Interlanguage Analysis in School Contexts». Bartning, I.; Martin, M.; Vedder, I. (eds), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections between SLA and Language Testing Research*. Eurosla monographs 1. http://eurosla.org/monographs/EM01/159–190Pallotti.pdf.

Pallotti, G. (2011). «Osservare l'interlingua: ricerca, valutazione, pratiche educative». Favaro, G. (a cura di), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*. Bergamo: Junior, 25-42.

Pallotti, G. (2017a). «Applying the interlanguage approach to language teaching». *International Review od Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(4), 393-412. https://doi.org/10.1515/iral–2017–0145.

Pallotti, G. (2017b). «Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze». Vedovelli, M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne, 505-20.

Pallotti, G.; Borghetti, C. (2019). «The Effects of an Experimental Approach to Writing Instruction on Monolingual and Multilingual Pupils in Italian Primary Schools». *E-journALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 6(1), 1-20. http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.10.162.

Pallotti, G.; Borghetti, C.; Ferrari, S. (2019). «Dalla riflessione su oralità e scrittura alla redazione di testi scritti efficaci: uno studio sperimentale». Carbonara, V.; Cosenza, L.; Masillo, P.; Salvati, L.; Scibetta, A. (a cura di), *Il parlato – lo scritto: aspetti teorici e didattici*. Pisa: Pacini, 91-103.

Pallotti, G.; Ferrari, S. (2019). *Osservare l'Interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace*. Manoscritto, http://interlingua.comune.re.it.

Pallotti, G.; Ferrari, S.; Borghetti, C. (2020). «Raccontare con la penna e con la voce, cosa è uguale e cosa cambia?». Voghera, M.; Maturi, P.; Rosi, F. (a cura di), *Oralità e scrittura, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. Firenze: Franco Cesati Editore, 213-26.

Pallotti, G.; Rosi, F. (2011). «Osservare l'interlingua a scuola: dall'analisi alla didattica». *Educazione interculturale*, 9(3), 339-54.

Pallotti, G.; Rosi, F. (2017a). «Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia». Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma: Aracne, 117-142.

Pallotti, G.; Rosi, F. (2017b). «Più competenze, meno disuguaglianze: risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado». Vedovelli, M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne, 193-209.

Palmer, H. (1988). *The Enneagram: Understanding Yourself and the Others in Your Life*. San Francisco: Harper & Row.

Palmer, H. (1996). *L'enneagramma. La geometria dell'anima che vi rivela il vostro carattere*. Roma: Casa Editrice Astrolabio; Ubaldini Editore.

Parke, R.D.; Buriel, R. (1998). «Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives». Eisenberg, N. (ed.), *The Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. New York: Wiley, 463-552.

Parlamento europeo; Consiglio dell'Unione Europea (2004). «Decisione n. 2241/2004/CE relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)». https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2004/2241/oj.

Pavlenko, A. (2007). «Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics». *Applied Linguistics*, 28(2), 163-88. https://doi.org/10.1093/applin/amm008.

Pavone, M. (2019). «Innovazione didattica e valutazione per l'inclusione». Coggi, C. (a cusa di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli, 241-57.

Peer, L.; Reid, G. (eds) (2013). *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. Breaking Down Barriers for Educators*. New York: Routledge.

Percy, M. S. (2006). «Immigration: Changing needs and Responses». *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 11(4), 264-6.

Persico, G.; Sarcinelli, A.S. (2017). «Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti. Uno sguardo antropologico». *Anuac*, (6)1, 209-32.

Oniga, R.; Iovino, R.; Giusti, G. (eds) (2011). *Formal Linguistics and the Teaching of Latin: Theoretical and Applied Perspectives in Comparative Grammar*. Cambridge Scholars Publishing.

Petrocchi, G. (1998). *Il Paradiso di Dante*. Milano: Rizzoli. Bur saggi e documenti.

Pezzoli, M. (2017). *Soft Skills che generano valore. Le competenze trasversali per l'Industria 4.0*. Milano: FrancoAngeli.

Piasere, L. (2004). *I rom d'Europa. Una storia moderna*. Roma-Bari: Laterza.

Piasere, L. (2012). *Scenari dell'antiziganismo. Tra Europa e Italia, tra antropologia e politica*. Firenze: SEID.

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.

Piergigli, V. (2001). *Lingue minoritarie e identità culturali*. Milano: Giuffrè.

Pimentel, C.; Sevin, T. (2009). «The Rrofits of Language Brokering». *The Journal of Communication & Education Language Magazine*, 8(5), 16-18.

Pinker, S.; Jackendoff, R. (2005). «The Faculty of Language: What's Special About It?». *Cognition*, 95, 201-36.

Pinto, M.A.; Rinaldi, P. (eds) (2016). «Metalinguistic Awareness and Bimodal Bilingualism: Studies on Deaf and Hearing Subjects», spec. issue, *Rivista di psicolinguistica applicata*, 16(2).

Pizzorusso, A. (1999). *Minoranze e maggioranze*. Torino: Einaudi.

Pizzuto, E.; Pietrandrea, P. (2001). «The Notation of Signed Texts: Open Questions and Indications for Further Research» in Boyes Braem, P.; Bergman, B.; Hanke, T.; Pizzuto, E. (eds), «Sign Transcription and Database Storage of Sign Information», spec. issue, *Sign Language and Linguistics*, 4(1/2), 29-45.

Poggeschi, G. (2010). *I diritti linguistici. Un'analisi comparata*. Roma: Carocci.

Poggeschi, G. (a cura di) (2012) . *Le iperminoranze*. San Cesario di Lecce: Pensa.

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://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09523987.2017.1324361.

Pugliese, R. (2016). «Tradurre per la compagna di banco: Child Language Brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue». Corrà, L. (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale*. Roma: Aracne, 1-20.
Pulvermüller, F. et al. (2000). «Neurophysiological Distinction of Verb Categories». *Neuroreport*, 11, 2789-93.
Pulvermueller, F. et al. (2003). «Spatio-Temporal Patterns of Neural Language Processing: An MEG Study Using Minimum-Norm Current Estimates». *Neuroimage*, 20, 1020-5.
Purpura, J. (2016). «Second and Foreign Language Assessment». *The Modern Language Journal*, 100, Supplement.
Räsänen, A. et al. (2013). *MAGICC. Modularising Multilingual and Multicultural Academic and Professional Communication Competence for BA and MA Level*. Strasbourg: European Commission.
Renzulli, J. (1994). «New Directions for the Schoolwide Enrichment Model». *Gifted Education International*, 10(1), 33-6.
Renzulli, J. (1997). *Schools for Talent Development: A Practical Plan for Total School Improvement*. Mansfield Center (CT): Creative Learning Press.
Richardson, V. (1996). «The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach». Sikula, J.P.; Buttery, T.J.; Guyton, E., *Handbook of Research on Teacher Education*. 2nd ed. New York: Macmillan, 102-19.
Ricouer, P. (1986-91). *From Text to Action. Essays in Hermeneutics, II*. Evanston (IL): Northwestern University Press.
Rigotti, E.; Cigada, S. (2004). *La comunicazione verbale*. Milano: Apogeo.
Rinaldi, P. et al. (2018). *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Roma: Erickson.
Riso, D.R. (1987). *Personality Types. Using the Enneagram for Self-Discovery*. New York: Houghton Mifflin Company.
Riso, D.R. (1990). *Understanding the Enneagram. The Practical Guide to Personality Types*. New York: Houghton Mifflin Company.
Riso, D.R.; Hudson, R. (1990). *The Wisdom of the Enneagram*. New York: Bantam Books.
Rivoltella, P.C.; Rossi, P.G. (2019). «Introduzione». Rivoltella, P.C.; Rossi, P.G. (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson, 1-32.
Rizzolatti, G.; Arbib, M.A. (1998). «Language Within Our Grasp». *Trends Neuroscience*, 21, 188-94.
Rizzolatti, G.; Craighero, L. (2004). «The Mirror Neuron System». *Ann. Rev. Neuroscience*, 27, 169-92.
Rizzolatti, G.; Fadiga, L.; Gallese, V.; Fogassi, L. (1996). «Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions». *Cog. Brain Res.*, 3, 131-41.
Rizzolatti, G.; Sinigaglia, C. (2010). «The Functional Role of the Parieto-Frontal Mirror Circuit: Interpretations and Misinterpretations». *Nature Review Neuroscience*, 11, 264-74.
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.
Robinson, W.; Campbell, J. (2010). *Effective Teaching in Gifted Education*. London: Routledge.
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.

Roccaforte, M. (2018). *Le componenti orali della lingua dei segni italiana. Analisi linguistica, indagini sperimentali e implicazioni glottodidattiche*. Roma: Sapienza Università Editrice.

Roccaforte, M. et al. (2019). «L'approccio BYOD applicato alla didattica della Lingua dei Segni Italiana». Carbonara, V.; Cosenza, L.; Masillo, P.; Salvati, L.; Scibetta, A. (a cura di), *Il parlato e lo scritto: Aspetti teorici e didattici*. Pacini editore, 229-40.

Rosell-Aguilar, F. (2017). «State of the App: A Taxonomy and Framework for Evaluating Language Learning Mobile Applications». *CALICO Journal*, 34(2), 243-58. https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/27623.

Rudvin, M. (2006). «Issues of Culture and Language in the Training of Language Mediators for Public Services in Bologna: Matching Market Needs and Training». Londei, D.; Miller, D.R.; Puccini, P. (a cura di), *Insegnare le Lingue/Culture Oggi: Il Contributo dell'Interdisciplinarità*. Bologna: Asterisco, 57-72.

Rudvin, M. (2010). «Interpreters and Language Mediators in the Italian Health-care Sector. Institutional, Theoretical and Practical Aspects of Role and Training». Singy, P.; Bourquin, C.; Weber, O. (eds), *Language Barriers in Clinical Settings*. Lausanne: Université de Lausanne, 57-72. Cahiers de l'ILSL 28. https://www.unil.ch/files/live/sites/clsl/files/shared/CILSL28.pdf.

Ruggiano, F. (2018). «La macchina insegnante e l'ambiente virtuale: un bilancio di un secolo di didattica delle lingue con le tic e uno sguardo al futuro». *Italiano LinguaDue*, 10(2), 185-205.

Russo Cardona, T.; Volterra, V. (2007). *Le lingue dei segni. Storia e Semiotica*. Roma: Carocci.

Salvadori, E. (2016). «Narrare le nostre lingue». Anfosso, G.; Polimeni, G.; Salvadori, E. (a cura di), *Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*. Milano: FrancoAngeli, 81-97.

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 Mondatori, 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/ssllt.2017.7.2.4.

Santipolo, M. (2018). «Consapevolezza ed educazione linguistica». *RILA*, 2-3, 7-18.

Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di) (2016). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati.

Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Harcourt: Brace. Trad. it.: *Il linguaggio: introduzione alla linguistica*. A cura di P. Valesio. Torino: Einaudi 1969.

Sapir, E. (1956). *Culture, Language and Personality: Selected Essays*. Berkeley; Los Angeles: University California Press. Trad. it.: *Cultura, linguaggio e personalità*. Torino: Einaudi, 1972.

Sartori, G.; Job, R.; Tressoldi, P.E. (2007). *DDE-2. Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva – 2*. Firenze: O.S.

Saussure, F. de [1916] (1974). *Cours de linguistique générale*. Éd. par C. Bailly et al. Paris: Payot.

Sawyer, K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Schachter, J. (1990). «On the Issue of Completeness in Second Language Acquisition». *Second Language Research*, 6(1), 205-14.

Schneider, G.; Lenz, P. (2001). *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe.

Schraw, G.; Olafson, L.(2015). «Assessing Teachers' Beliefs. Challenges and Solutions». Fives, H.; Gregoire Gill, M., *International Handbook of Research on Teachers's Beliefs*. New York; Abingdon-on-Thames: Routledge, 88-105.

Schubotz, R.I.; von Cramon, D.Y. (2004). «Sequences of Abstract Nonbiological Stimuli Share Ventral Premotor Cortex with Action Observation and Imagery». *Journal of Neuroscience*, 24(24), 5467-74. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1169-04.2004.

Sciuti Russi, G.; Carmignani, S. (a cura di) (2015). *La formazione in contesto penitenziario. Percorsi di lingua e insegnamento a detenuti stranieri adulti*. Pisa: Pacini.

Scottish Network for Able Pupils (2012). *We Count Too: Highly Able Pupils in Scottish Schools*. https://www.gla.ac.uk.

Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 219-31.

Shannon, S.M. (1990). «English in the Barrio: The Quality of Contact Among Immigrant Children». *Hispanic Journal of Behavioural Science*, 12(3), 256-76.

Sharples, M. et al. (2009). «Mobile Learning». Balacheff, N. et al. (eds), *Technology-Enhanced Learning: Principles and Products*. Dordrecht: Spirnger, 233-49.

Shohamy, E. (2006). «Imagined Multilinguals Schools: How Come We Don't Deliver?». García, O.; Skutnabb-Kangas, T.; Torres-Guzmán, M.E. (eds), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 171-82.

Shohamy, E. (2011). «Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies». *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-29. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x.

Siegel, L.S. (2016). «Bilingualism and Dyslexia. The Case of Children Learning English as an Additional Language». Peer, L.; Reid, G. (eds), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*. London: Routledge, 137-47.

Singer, J. (1999). «Why Can't You be Normal for Once in Your Life?». Corker, M.; French, S. (eds), *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press, 59-70.

Sisti, F. (2020). «Enneagramma, motivazione e stile cognitivo: una prospettiva inclusiva per lo studio delle lingue straniere». *EL.LE*, 9(2), 295-316. http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/009..

Soars, L.; Soars, J. (2015). *American Headway 3*. Oxford: Oxford University Press.

Song, K.H.; Porath, M. (2005). «Common and Domain-Specific Cognitive Characteristics of Gifted Students: An Integrated Model of Human Abilities». *High Ability Studies*, 16, 229-46. https://doi.org/10.1080/13598130600618256.

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.

Sordella, S.; Andorno, C.M. (2017). «Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *éveil aux langues* nella scuola primaria». *Italiano LinguaDue*, 9 (2), 162-228. https://doi.org/10.13130/2037-3597/9875.

Soriano, V.; Watkins, A.; Ebersold, S. (2017). *Inclusive Education for Learners with Disabilities. Study for the PETI Committee*. European Parliament, Directorate General for Internal Policies http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf.

Sousa, D. (2003). *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Spearman, C. (1904). «General Intelligence. Objectively Determined and Measured». *American Journal of Psychology*, 15, 201-93.

Spinelli, A.S. (2003). *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romanichals*. Roma: Meltemi.

Spolsky, B. (1974). «Linguistics and the Language Barrier to Education». Sebeok, T.A.; Abramson, A.S.; Hymes, D.; Rubenstein, H.; Stankiewicz, E.; Spolsky, B. (eds), *Current Trends in Linguistics: Linguistics and Adjacent Arts and Sciences*, vol. 12. The Hague: Mouton, 2027-38.

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) (1999). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam; New York: Elsevier.

Spolsky, B.; Hult, F.M. (eds) (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Stein, N.L. (1982). «The Definition of a Story». *Journal of Pragmatics*, 6, 487-507.

Sternberg, R. (2003). «Wisdom and Education». *Gifted Educational Journal*, 17(3), 233-48. https://doi.org/10.1177/026142940301700304.

Sternberg, R. (2005). «The Theory of Successful Intelligence». *Gifted Education International*, 15(1), 4-21. https://doi.org/10.1177%2F026142940001500103.

Sternberg, R. (2008). «Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesised: A Model of Giftedness». Balchin, T. et al. (eds), *The Routledge - Falmer International Companion to Gifted Education*. London; Abingdon: Routledge; Falmer, 279-88.

Sternberg, R.; Kaufman, J. (2018). *The Nature of Human Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stichweh, R. (2016). «Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems». Stichweh, R. (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion*. Bielefeld: Transcript Verlag, 161-78.

Stokoe, W. (1960). «Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf». Studies in linguistics: Occasional papers, no. 8. Buffalo (NY): University of Buffalo.

Stokoe, W.; Croneberg, C.; Casterline, D. (1965). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Washington, D.C.: Gallaudet Press.

Stokoe, W.; Volterra, V. (eds) (1985). *SRL '83, Sign Language Research*. IP/C.N.R.-Linstok Press.

Stokoe, W.C. 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.

Strip, C.; Hirsh, G. (2011). *Helping Gifted Children Soar: A Practical Guide for Parents and Teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.

Suárez-Orozco, C.; Suárez-Orozco, M.M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Tallon, R.; Sikora, M. (2004). *From Awareness to Action. The Enneagram, Emotional Intelligence, and Change: A Guide to Improving Performance*. Scranton: University of Scranton Press. Trad. it.: *Conoscersi per cambiare. Intelligenza emotiva ed enneagramma per riorientare la propria vita e interpretare quella degli altri*. A cura di C. Garibaldi. Milano: Urra; Apogeo s.r.l., 2011.

Tallon, R.; Sikora, M. (2011). *Conoscersi per cambiare*. Trad. e curatela di C. Garibaldi. Milano: Urra; Apogeo s.r.l.

Tannenbaum, A. (1986). «Gifted: A Psychological Approach». Sternberg, R.; Davidson, J. (eds), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 21-52.

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.

Telmon, T. (1992). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Terman, L. (1916). *The Measurement of Intelligence*. Houghton: Mifflin and Company. https://doi.org/10.1037/10014-000.

Terman, L. (1925). *Genetic Studies of Genius*. Standford: Standford University Press.

Tettamanti, M.; Alkadhi, H.; Moro, A.; Perani, D.; Kollias, S.; Weniger, D. (2002). «Neural Correlates for the Acquisition of Natural Language Syntax». *Neuroimage*, 17(2), 700-9. https://doi.org/10.1006/nimg.2002.1201.

Tettamanti, M.; Buccino, G.; Saccuman, M.C.; Gallese, V.; Danna, M.; Scifo, P.; Fazio, F.; Rizzolatti, G.; Cappa, S.F.; Perani, D. (2005). «Listening to Action-related Sentences Activates Fronto-Parietal Motor Circuits». *J Cogn Neurosci.*, 17(2), 273-81. https://doi.org/10.1162/0898929053124965.

Thompson, A.G. (1992). «Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research». Grouws, D.A., *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 127-46.

Thurstone, L.L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Titone, R.; Cipolla, F.; Mosca, G. (1994). *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*. Roma: Bulzoni.

Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: Emi.

Trickett, E.J. et al. (2010). «Towards an Ecology of the Culture Broker Role: Past Work and Future Directions». *MediAzioni*, 10, 88-104.

Trickey, S. (2007). «An Evaluation of Philosophical Enquiry: A Process for Achieving the Future Curriculum?». *Gifted Education International*, 22, 2-3.

Trovato, S. (2013). *Insegno in segni. Linguaggio, cognizione, successo scolastico per gli studenti sordi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Tschannen-Moran, M.; Salloum, S.J.; Goddard, R.D. (2015). «Context Matters. The Influence of Collective Beliefs and Shared Norms». Fives, H.; Gregoire Gill, M., *International Handbook of Research on Teachers's Beliefs*. New York; Abingdon-on-Thames: Routledge, 301-16.

Tse, L. (1995). «Language Brokering Among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17, 180-93.

Tse, L. (1996). «Language Brokering in Linguistic Minority Communities: The Case of Chinese- and Vietnamese-American Dtudents». *Bilingual Research Journal*, 20, 485-98.
Tunnicliffe, C. (2010). *Teaching Able, Gifted and Talented Children*. London: Sage.
Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. London: Routledge.
Tymoczko, M.; Ireland, C. (eds) (2003). *Language and Tradition in Ireland: Continuities and Displacements*. Amherst; Boston: University of Massachusetts Press.
Ufficio Studi della Fondazione Rui (2009). *Il coaching universitario per competenze*. Milano: FrancoAngeli.
UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). «Inclusive Education: The Way Of The Future». *International Conference on Education. Forty-Eighth Session* (Geneva, 25-28 November 2008). Geneva: International Bureau of Education. https://bit.ly/33NJATv.
Usmani, K. (2000). «The Influence of Racism and Cultural Bias in the Assessment of Bilingual Children». *Educational and Child Psychology*, 16, 44-54.
Valdés, G. (2002). *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Countries*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
Valli, L. et al. (2013). «Community Support of School: What Kind and with What Success?». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 658-66.
Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione.* Milano: FrancoAngeli.
Vedovelli, M. (2003). «Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri». Giacalone Ramat 2003, 270-304.
Vedovelli, M.; Casini, S. (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
Ventriglia, L.; Storace, F.; Capuano, A. (2015). *La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento.* Torino: Loescher. I Quaderni della Ricerca 25.
Viganò, R. (1999). *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
Viganò, R. (2002). *Pedagogia e Sperimentazione. Metodi e Strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
Virketyte, A.; Wiklund, I. (2019). *The Creative Process for Digital Social Innovation in the Context of Migrant Integration* [PhD dissertation]. Jönköping: Jönköping University.
Virno, P. (2011). *E così via all'infinito. Logica e antropologia*. Torino: Bollati-Boringhieri.
Vitale, R. (2009). «La lingua delle emozioni: la narrazione autobiografica e l'apprendimento dell'italiano». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, VII/21.
Volterra, V. (a cura di) (1981). *I segni come parole: la comunicazione dei sordi*. Torino: Boringhieri.
Volterra, V. (a cura di) [1987] (2004). *La lingua italiana dei segni*. Bologna: il Mulino.
Volterra, V. (a cura di) (2014). «Chi ha paura della lingua dei segni?». *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 425-78.
Volterra, V. et al. (2019). *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna: il Mulino.
Wagner, J. (2010). *Nine Lenses on the World. The Enneagram Perspective*. Evanston (IL): NineLens Press.

Wandruszka, M.; Paccagnella, I. (1974). *Introduzione all'interlinguistica*. Palermo: Palumbo.

Wang, Y.-H. (2017). «Integrating Self-Paced Mobile Learning into Language Instruction: Impact on Reading Comprehension and Learner Satisfaction». *Interactive Learning Environments*, 25(3), 397-411.

Watkins, K; Paus, T. (2004). «Modulation of Motor Excitability During Speech Perception: The Role of Broca's Area». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(6), 978-87. https://doi.org/10.1162/0898929041502616.

Watkins, K.E.; Strafella, A.P.; Paus, T. (2003). «Seeing and Hearing Speech Excites the Motor System Involved in Speech Production». *Neuropsychologia*, 48, 989-94.

Watson Todd, R. (2003). «EAP or TEAP?». *Journal of English for Academic Purposes*, 2.

Webb, J.; Gore, J. (2012). «How Do We Find Gifted Children? ». *Gifted Education Communicator*, 43(2).

Wei, L.; Zhu, H. (2013). «Translanguagin Identies and Idelogies: Creating Transnational Space Through Flexible Multilingual Practices Amongst Chinese University Students in the UK». *Applied Linguistics*, 34, 516-35.

Weinreich, M. (1945). «דער יִיִוואָ און די פּראָבלעמען פֿון אונדזער צייַט» der yivo un di problemen fun undzer tsayt (Lo YIVO e i problemi del nostro tempo). *YIVO Bleter*, 25(1), 3-18.

Weinreich, U. (2008). *Lingue in contatto*. Nuova ed. a cura di V. Orioles; trad. di G.M. Cardona. Torino: UTET. Trad. di: *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

Weisskirch, R.S. (2007). «Feelings about Language Brokering and Family Relations Among Mexican American Early Adolescents». *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 545-61.

Weisskirch, R.S.; Alva, S.A. (2002). «Language Brokering and the Acculturation of Latino Children». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24, 369-78.

Wells, H.G. (1911). «The Country of the Blind». Wells, G.H., *The Country of the Blind and Other Stories*. Edinburgh: Thomas Nelson & Sons, 536-68. Or. ed.: *The Strand Magazine*, April 1904.

White, R.; Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Harlow: Longman.

WHO, World Health Organization (2011). *World Report on Disability*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/.

Whorf, B.L. (1956). *Language, Thought and Reality: Selected Writings of B.L.W.* Ed. by and with an introduction by J.B. Carroll; foreword by S. Chase. Cambridge. Trad. it.: *Linguaggio, pensiero e realtà*. Torino: Boringhieri, 1970.

Wildgruber, D.; Ackermann, H.; Klose, U; Kardatzki, B.; Grodd, W. (1996). «Functional Lateralization of Speech Production at Primary Motor Cortex: A fMRI Study». *Neuroreport*, 7(15-17), 2791-5. https://doi.org/10.1097/00001756-199611040-00077.

Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, C. (1996). «Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation». Williams, C.; Lewis, J.; Baker, C., *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni: CAI Language Studies Center, 193-211.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Wilson, S.; Saygin, A.; Sereno, M. et al. (2004). «Listening to Speech Activates Motor Areas Involved in Speech Production». *Nat Neurosci.*, 7, 701-2. https://doi.org/10.1038/nn1263.

Winebrenner, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*. Minneapolis: Free Spirit-Brown.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. (2006). «The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom». Kalaja, P.; Ferreira Barcelos, A.M., *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. New York: Springer, 201-29.

Wright, E.W. et al. (2015). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Wiley Blackwell.

Wu, J.-Y.; Hughes, J.N.; Kwok, O.-M. (2010). «Teacher-Student Relationship Quality Type in Elementary Grades: Effects on Trajectories for Achievement and Engagement». *Journal of School Psychology*, 48(5), 357-87. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.004.

Wu, N.H.; Kim, S.Y. (2009). «Chinese American Adolescents' Perceptions of the Language Brokering Experience as a Sense of Burden and Sense of Efficacy». *Journal of Youth and Adolescence*,38(5), 703-18.

Zambotti F. (a cura di) (2015). *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Zydatiβ, W. (2012). «Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited». *International CLIL Research Journal*, 4. http://www.icrj.eu/14/article2.html.

Il volume raccoglie i contributi di numerosi studiosi di varie discipline, prevalentemente linguisti educativi, ma anche linguisti generali e neuroscienziati, che hanno accolto la proposta di riflettere su un possibile minimo comune denominatore di alcuni filoni delle proprie ricerche, riassumibile nel concetto di inclusività. Ne è nato un volume variegato ma coeso da cui si evince la volontà della Linguistica Educativa in Italia di proporre riflessioni scientifiche aggiornate ma al contempo fedeli ai paradigmi della disciplina, che vedono due degli assi portanti nella prospettiva interdisciplinare e nella ricerca di risposte alle molteplici sfide dell'educazione linguistica oggi.

Università
Ca'Foscari
Venezia