

## Linguistica Educativa e didattica inclusiva: presupposti per un dialogo interdisciplinare

Michele Daloiso  
Università di Parma  
[michele.daloiso@unipr.it](mailto:michele.daloiso@unipr.it)

### Abstract

Educational Linguistics has been defined as an interdisciplinary research domain which explores a broad range of issues related to language (in) education. As such, Educational Linguistics is supposed to investigate each research topic by integrating tools and concepts from other relevant domains, as well as offering its own specific contribution to research areas that are intrinsically interdisciplinary. Inclusive education is certainly one of them, since it is explored from different theoretical perspectives (pedagogical, psychological, social, clinical etc.). The present paper discusses the original contribution that Education Linguistics can offer to the study of inclusive education and highlights some potential issues arising in the interdisciplinary dialogue with other scientific fields.

### Parole-chiave

Linguistica educativa – inclusione – Bisogni Educativi Speciali – interdisciplinarietà

### 1. Linguaggio, educazione e inclusione: la prospettiva teorica della Linguistica Educativa

Il sistema educativo italiano vanta una lunga tradizione pedagogica caratterizzata da una forte attenzione verso situazioni di vulnerabilità negli apprendimenti scolastici, che vanno ben oltre i confini del concetto classico di *disabilità*. Sul piano linguistico, è interessante osservare le evoluzioni lessicali rintracciabili nella normativa italiana, così come nella ricerca pedagogica, per riferirsi a quest'ambito. Dal punto di vista della Linguistica, questi fenomeni non sono da considerarsi mere mode terminologiche: assumendo una prospettiva linguistico-cognitiva e pragmatica, gli usi linguistici da un lato gettano luce sulle nostre concettualizzazioni della realtà e dall'altro possono assumere una funzione performativa, in quanto rappresentano un mezzo per compiere azioni che modificano la situazione di partenza.

In quest'ottica, è degna d'interesse, ad esempio, la progressiva sostituzione del termine *integrazione* con *inclusione*: il primo ha nella parola *segregazione* il suo antonimo, e rimanda perciò all'idea dell'assimilazione di un individuo o di un gruppo all'interno di un gruppo sociale e culturale, mentre il secondo vede nella parola *esclusione* il suo contrario, e richiama, in matematica, la relazione intercorrente tra due insiemi, allorché tutti gli elementi del primo fanno parte del secondo. La differenza terminologica non è secondaria, in quanto

l'idea di integrazione rimanda soprattutto all'individuo che deve modificare i propri comportamenti e le proprie credenze per aderire al sistema della cultura dominante, quindi assume un significato più vicino ad "assimilazione" in cui mancherebbe l'idea dello scambio reciproco. Mentre una parola come "inclusione" contiene in sé il concetto di un rapporto più equo fra la persona e l'ambiente, di reciproca influenza, poiché l'ambiente è più sintonico rispetto all'elemento che si inserisce. Non si tratta quindi

di sinonimi, perché veicolano significati differenti e vengono usati da prospettive differenti (Dell'Isola 2016: 43-44).

Nel lessico normativo notiamo poi un restringimento semantico dell'espressione *integrazione scolastica*, che attualmente viene utilizzata in particolare quando si parla di misure specifiche a sostegno degli apprendenti con disabilità (ad esempio, in riferimento alla funzione dell'insegnante di sostegno o al Piano Educativo Individualizzato), e una parallela estensione semantica dell'espressione *inclusione educativa*, che viene intesa sempre più come processo che coinvolge l'intero sistema-scuola anziché un'azione diretta alla singola categoria di apprendente. Questo cambio di paradigma è ben sintetizzato da Mel Ainscow, uno degli autori del noto *Index per l'Inclusione* (Booth, Ainscow 2002).

There is an increased interest in the idea of *inclusive education*. However, the field remains confused as to what this means. In some countries, inclusion is still thought of as an approach to serving children with disabilities within general education settings. Internationally, however, it is increasingly seen more broadly as a reform that supports and welcomes diversity amongst all learners (UNESCO, 2001). It presumes that the aim of inclusive education is to eliminate social exclusion that is a consequence of attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability. As such, it starts from the belief that education is a basic human right and the foundation for a more just society (Ainscow, César 2006: 231).

Se nelle politiche educative e sociali il termine *inclusione* è sempre più soggetto a questa progressiva estensione semantica, nella ricerca educativa ci pare emerga il fenomeno opposto, ossia la necessità, nel condurre uno studio scientifico, di delimitare il perimetro del concetto di inclusione focalizzando l'attenzione su categorie specifiche di apprendenti. Pur senza alcuna velleità rappresentativa, è sufficiente digitare la stringa "inclusione educativa" su un noto motore di ricerca di articoli scientifici ed osservare le prime 20 occorrenze relative al 2021: giovani NEET (*Not in Education, Employment or Training*), alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali), adolescenti con comportamento antisociale, studenti con *background* migratorio, autismo sono solo alcune delle tipologie di apprendenti su cui focalizzano l'attenzione gli articoli scientifici presi in esame. Appare evidente, dunque, che la ricerca educativa, soprattutto se di carattere empirico, si trova nella necessità di operare di volta in volta un restringimento semantico del termine *inclusione* per poter costruire campioni sperimentali ben formati e comparabili rispetto a variabili predefinite.

In questo scenario, ci siamo interrogati a più riprese su quale contributo originale possa offrire la Linguistica Educativa (d'ora in avanti, LE) alla ricerca sull'inclusione (le prime riflessioni epistemologiche a tale proposito si ritrovano in Dallois 2012). Com'è noto, i processi educativi inclusivi sono studiati da diverse angolazioni, che includono, tra le altre, la dimensione psicologica, pedagogica, sociologica, clinica. Nella nostra visione, la LE può arricchire questo sguardo multiprospettico innanzitutto sul piano teorico, mettendo a fuoco il ruolo-chiave del linguaggio nei processi formativi in contesti formali.

Poiché l'educazione si basa su una dinamica intersoggettiva che coinvolge apprendenti ed insegnanti, è interessante osservare la centralità del linguaggio da entrambi i punti di vista. Assumendo la prospettiva dell'apprendente, infatti, non possiamo negare che proprio il linguaggio costituisca uno strumento privilegiato grazie al quale gli studenti possono comunicare e soddisfare gran parte di quei bisogni sociali e personali più complessi (amicizia, auto-realizzazione, creatività ecc.) che Maslow collocava nella parte alta della nota *Piramide dei Bisogni*. Per comunicare un bisogno primario, l'uso del linguaggio non è strettamente necessario; ad esempio, un bambino affamato può attirare l'attenzione del genitore verbalmente, esclamando "Mamma pappa!", ma può anche utilizzare altri canali non verbali come il pianto o la gestualità. Tuttavia, man mano che i bisogni si fanno più complessi, il

linguaggio assume un ruolo sempre più centrale. Si pensi, ad esempio, alle relazioni amicali: è certamente possibile esprimere vicinanza all'altro attraverso il contatto fisico o altri codici non verbali, ma la profondità delle relazioni si accresce soprattutto grazie alla condivisione del proprio mondo interiore, che trova nell'espressione verbale la modalità più adatta. Sebbene non tutti i bisogni complessi siano vincolati al linguaggio (si pensi ad esempio alle varie forme espressive che realizzano la creatività umana), la parola rimane lo strumento privilegiato perché

- a) serve per esprimere il proprio mondo interiore (fantasie, intenzioni, idee, progetti, emozioni, sentimenti, ecc.);
- b) organizza il pensiero dell'uomo, pensiero che a sua volta affina l'uso della lingua;
- c) consente le più estese e ricche interazioni con gli altri uomini;
- d) in virtù della sua natura teoretica, consente indefiniti apprendimenti (Freddi 2010: 18).

In questo senso, il linguaggio riveste un ruolo-chiave nel percorso educativo degli apprendenti, consentendone una piena partecipazione sociale all'interno della comunità scolastica, a livello sia di relazioni (socializzazione con i compagni e relazione con le figure educative) sia di apprendimento (accesso ai saperi disciplinari). Abbracciando questa visione, possiamo comprendere la necessità teorica, oltre che operativa, di indagare i problemi dell'inclusione educativa in presenza di apprendenti con fragilità linguistiche (ma anche, più in generale, comunicative) tali da mettere a rischio il soddisfacimento dei loro bisogni. In questo senso, introducendo la nozione di *Bisogno Linguistico Specifico* (Daloiso 2013) abbiamo cercato di precisare, all'interno dell'ampia categoria dei BES, così come definiti dalla Pedagogia italiana, le tipologie di neurodiversità che investono più direttamente le dimensioni del linguaggio e della comunicazione. È proprio in riferimento a queste tipologie di apprendenti che nella nostra visione la LE può offrire uno specifico ed originale contributo di ricerca.

Il punto d) enunciato da Giovanni Freddi ci conduce verso il punto di vista dell'altro attore del processo educativo, ossia l'insegnante. Nella ricerca psicopedagogica ci pare di osservare che raramente si consideri un dato evidente: la quasi totalità della comunicazione didattica passa attraverso l'espressione verbale. Riprendendo le parole di M.A.K. Halliday, uno dei padri fondatori della LE a livello internazionale,

all education takes place through the medium of language. I don't mean all learning: human beings learn a great deal without the medium of language. But all educational learning is mediated through language. (Halliday 1999: 269).

Di conseguenza, nella teorizzazione di Halliday l'educazione linguistica, spesso riduttivamente intesa come uno dei tanti ambiti educativi che si curano a scuola, è piuttosto un ambito trasversale che investe tre dimensioni: imparare le lingue (*learning language*), imparare attraverso le lingue (*learning through language*) e imparare sulle lingue e sul linguaggio (*learning about language*). A queste dimensioni abbiamo altrove suggerito (Daloiso 2019) l'opportunità di aggiungerne una quarta, ossia l'imparare ad imparare le lingue (*learning about language learning*). Questo carattere trasversale ci pare spesso sfuggire nelle definizioni proposte dagli studiosi italiani: si pensi alla proposta di Freddi, secondo cui l'educazione linguistica è più genericamente intesa “*quella parte dell'educazione generale che viene assicurata dai linguaggi verbali: lingua materna, seconda o straniera, lingue classiche, ecc.*” (Freddi 1993: 43). Riaffermare la trasversalità dell'educazione linguistica, invece, risulta centrale per mettere a fuoco il contributo teorico che la LE può offrire alla ricerca sull'inclusione. In questa prospettiva, infatti, gli alunni con bisogni specifici nelle aree della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento sono da considerarsi a rischio di esclusione dai processi formativi a causa di un'interazione non ottimale tra le loro caratteristiche individuali e competenze linguistico-comunicativa e l'ambiente educativo in cui

sono inseriti, le cui richieste, con il progredire del percorso scolastico, si fanno sempre più esigenti in termini non solo cognitivi ma anche linguistici. In questo senso, il lavoro trasversale sull'educazione linguistica contribuisce a colmare l'*Effetto Matteo* (Stanovick 1987), ossia il divario crescente tra le capacità di questi apprendenti e le attese della scuola.

Abbracciando questa prospettiva teorica, occorre evidenziare che il contributo scientifico della LE alla ricerca sull'inclusione educativa va ben oltre i problemi dell'insegnamento delle lingue in presenza di disturbi del linguaggio o dell'apprendimento. Rientrano nel potenziale raggio d'azione della disciplina anche questioni complesse come, a titolo puramente esemplificativo, il ruolo e i problemi che la lingua per fini di studio pone a questi apprendenti, lo sviluppo di competenze metalinguistiche e la loro applicazione allo studio disciplinare, ma anche i risvolti psicolinguistici dell'educazione linguistica, come ad esempio i cambiamenti che un rafforzamento trasversale della competenza linguistica (plurilingue) può portare alle rappresentazioni mentali che gli studenti vulnerabili costruiscono circa il linguaggio, le lingue e il loro apprendimento.

Nel concludere questo paragrafo vorremmo evidenziare che le varie tradizioni di ricerca italiane nell'ambito della LE sono sempre state concordi nel sottolineare il valore democratico ed etico dell'educazione linguistica (Balboni 2011; De Mauro 2018). Proseguendo in questa direzione è entrata nell'uso più recentemente l'espressione *educazione linguistica inclusiva*, anche grazie al contributo convegno scientifico *Verso un'educazione linguistica inclusiva: problemi di oggi, prospettive di domani* (Università di Parma, 10-11 settembre 2019), che ha stimolato

la 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 (Daloiso, Mezzadri 2021: 10).

Anche quando si non occupano nello specifico di apprendenti con bisogni speciali, molte ricerche italiane ascrivibili alla LE esprimono una sensibilità ai processi educativi inclusivi, e crediamo che anche questa attenzione, se fatta emergere con maggiore evidenza, possa costituire un elemento di originalità della LE nel dialogo interdisciplinare.

## **2. L'educazione linguistica in presenza di Bisogni Educativi Speciali: rilevanza di un ambito di studi**

Pur tenendo presente la sensibilità della LE italiana verso l'inclusività in senso ampio, focalizziamo ora l'attenzione su un filone di ricerca più specifico che, insieme ad altri, contraddistingue la disciplina.

Come abbiamo evidenziato nel paragrafo precedente, l'inclusione educativa costituisce una tematica complessa, da studiare secondo diverse angolazioni disciplinari che dovrebbero porsi in dialogo fra loro. Il contributo precipuo della LE a questo dialogo interdisciplinare è, tuttavia, ostacolato dalla convinzione diffusa che l'interesse di questa disciplina per l'inclusione sia un fenomeno tanto marginale quanto recente. In occasione del succitato convegno scientifico di Parma, abbiamo proposto un'analisi della BELI (Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia, dal 2021 rinominata "Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia"), ossia l'archivio bibliografico curato da P.E. Balboni che raccoglie la letteratura scientifica italiana sull'educazione linguistica dagli Anni Sessanta ad oggi, grazie alla quale è emersa con chiarezza l'inconsistenza di tale convinzione (Daloiso 2020). In questa sezione proponiamo una

versione aggiornata degli esiti dell'indagine, che riteniamo rilevanti anche per le finalità di questo contributo.

Prima di presentare i dati, è doverosa una premessa sulla metodologia impiegata. La ricerca ha assunto come riferimento la definizione di BES proposta dall'OCSE (2007), la quale propone una distinzione tra *disabilità* (dovute al malfunzionamento di strutture corporee, quali ad esempio la vista o l'udito), *difficoltà* (derivanti dal malfunzionamento di funzioni corporee, come il funzionamento cognitivo, linguistico ecc.), e *svantaggi* (legati a contesti di privazione linguistica e socio-culturale). Nella prima fase della ricerca, abbiamo dunque effettuato una disamina delle annate della BELI nel decennio 2008-2018, al fine di comprendere la recente evoluzione dell'interesse della LE verso questa tematica, individuando tutti gli studi (articoli, volumi, numeri monografici di riviste scientifiche, atti di convegni) che riguardavano una delle tre categorie definite dall'OCSE. In riferimento alla terza categoria, ci preme evidenziare che non sono stati inseriti automaticamente tutti gli studi relativi all'insegnamento dell'italiano L2 ad alunni con *background* migratorio, dato che la condizione di migrante non determina in modo aprioristico uno svantaggio socio-culturale; abbiamo dunque selezionato solo scritti che facevano riferimento a specifiche condizioni di privazione, quali l'analfabetismo tardivo, la detenzione o l'emarginazione sociale. Abbiamo scelto altresì di includere in questa categoria anche gli studi relativi agli apprendenti con plus-dotazione: nonostante possa sembrare una scelta controintuitiva, nella nostra visione questi alunni di fatto sperimentano una sorta di paradossale svantaggio socio-educativo, tale per cui il loro elevato potenziale cognitivo rischia di non essere adeguatamente sostenuto e messo a frutto nei processi educativi. Nella seconda fase della ricerca, si è spostata l'attenzione sui decenni costitutivi della tradizione di ricerca italiana sull'educazione linguistica, ossia il periodo che va dagli anni Sessanta agli anni Novanta, rintracciando gli studi riguardanti situazioni riconducibili al concetto di BES; il numero decisamente più esiguo di entrate bibliografiche riguardanti questo periodo storico ci ha permesso di condurre anche un'analisi qualitativa di questi studi, di cui siamo riusciti a reperire una copia, non senza qualche difficoltà.

Gli esiti della ricerca suggeriscono in primo luogo che l'educazione linguistica in presenza di BES rappresenta un ambito d'indagine tutt'altro che marginale nella produzione scientifica complessiva italiana del settore. I dati presentati durante il convegno di Parma prendevano in esame il periodo 2008-2018; in questo contributo ne proponiamo una versione aggiornata che tiene conto anche delle tre annate bibliografiche successive (2019-2021).

All'interno della BELI, nell'arco temporale preso in esame abbiamo rilevato 370 entrate bibliografiche che soddisfano i criteri d'inclusione succitati. In particolare, sono stati prodotti 14 volumi monografici e 355 articoli scientifici o contributi contenuti in varie curatele (8 volumi collettanei e 6 numeri monografici di riviste scientifiche di riferimento per il settore scientifico-disciplinare L-LIN/02 Didattica delle lingue moderne). Nel complesso, le opere selezionate costituiscono il 6,2% della produzione scientifica complessiva contenuta nella BELI nel periodo di riferimento. Il dato è superiore a quello registrato nella nostra prima rilevazione, che si attestava sul 5,4% e non teneva conto delle ultime tre annate, a testimonianza del crescente interesse della comunità scientifica verso questa tematica. Osservando la distribuzione delle pubblicazioni nell'arco temporale preso in considerazione, notiamo non solo un notevole aumento sul piano numerico, ma anche a partire dal 2016 una certa stabilità del dato, che si attesta tra il 7 e il 9%, con un picco dell'11% proprio nell'anno appena trascorso (cfr. Fig. 1).

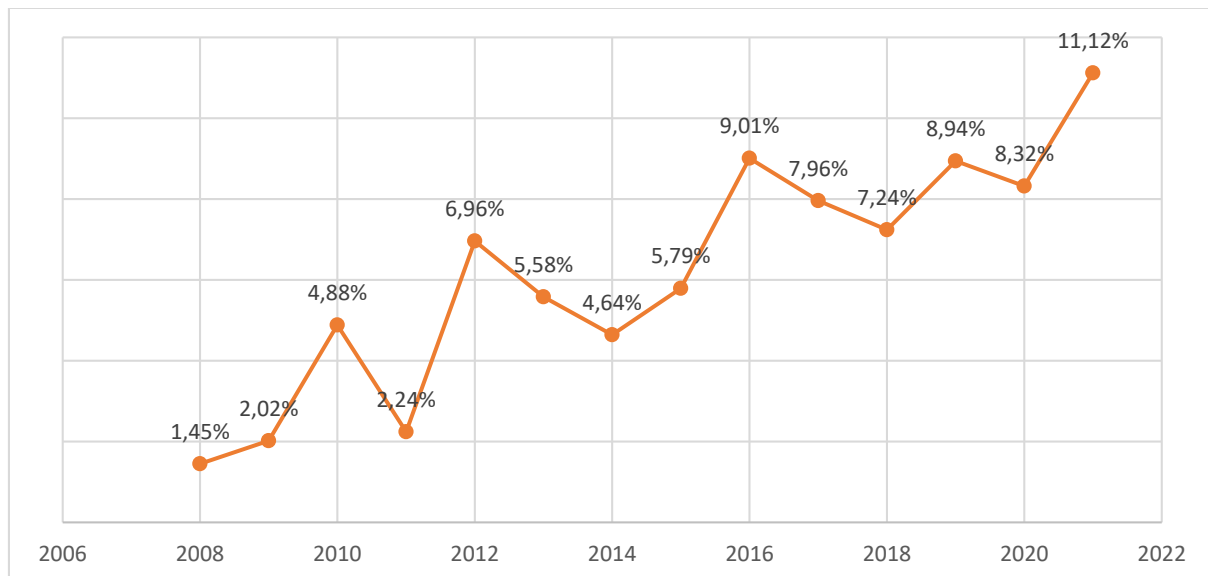


Fig. 1 Evoluzione quantitativa della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali.

Osservando, poi, la composizione della produzione scientifica su questo argomento rispetto alla categorizzazione proposta dall'OCSE, notiamo una generale predominanza di studi ascrivibili alle categorie delle *difficoltà* (29%) e dello *svantaggio* (40%). Questa fotografia, che sintetizziamo nella Fig. 2, non coglie però appieno l'evoluzione avvenuta nel periodo preso in esame. Nel quadriennio 2008-2011, ad esempio, la percentuale di studi relativi alla categoria delle *difficoltà* (che negli studi di LE riguardano soprattutto i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento) è salita dal 9% nel quadriennio 2008-2011 al 32% nel periodo 2018-2021.

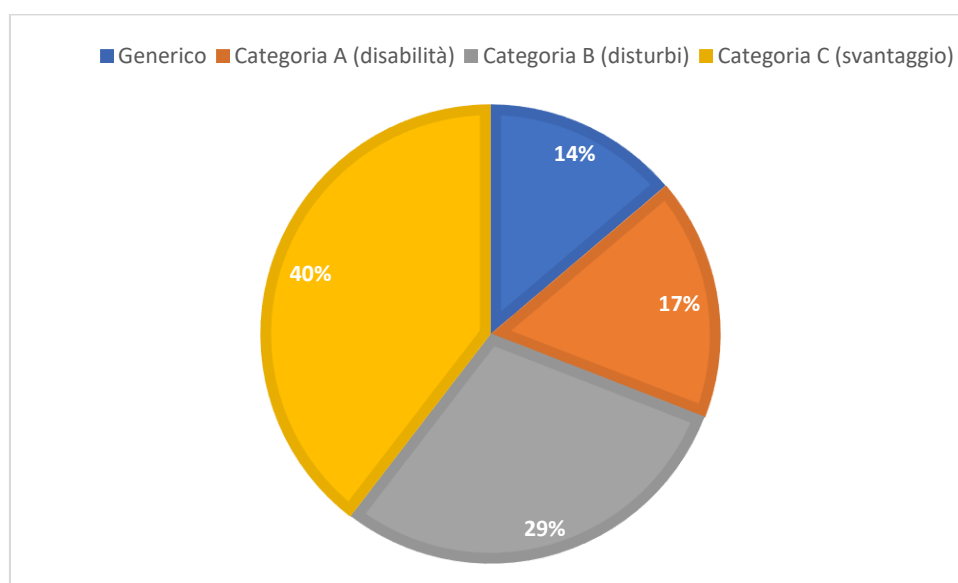


Fig. 2 Composizione della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali.

Per quanto concerne le pubblicazioni che affrontano in modo generico il tema dei bisogni speciali, senza far riferimento ad una specifica categoria di apprendenti, notiamo che la

percentuale è andata riducendosi progressivamente fino al 2018, passando dal 19% nel quadriennio 2008-2011 all'8% nel periodo 2015-2018; nell'ultimo triennio, tuttavia, si è registrata una forte e rapida inversione di tendenza, tanto che questo tipo di pubblicazioni è risalita al 23%. Questo dato sembra suggerire non solo un maggior utilizzo dell'acronimo BES (così come del termine *inclusione*) nei titoli e negli abstract delle pubblicazioni prese in esame, ma anche una certa tendenza a discutere le questioni relative all'educazione linguistica inclusiva in termini talvolta generici. Riprendendo le riflessioni proposte nel paragrafo precedente, emerge una preoccupazione di carattere teorico che può inficiare la buona riuscita del dialogo interdisciplinare: nel momento in cui non si mettono sufficientemente a fuoco le problematiche prettamente linguistiche e comunicative che ciascun apprendente con BES porta con sé a causa di una disabilità, una difficoltà o uno svantaggio, rischia di venir meno l'apporto specifico della LE alla ricerca sulla didattica inclusiva. In questo senso, sarebbe opportuno monitorare periodicamente la distribuzione delle pubblicazioni sull'educazione linguistica in presenza di BES per comprendere se questa inversione di tendenza costituisce un fenomeno temporaneo o meriti di essere oggetto di epistemologiche più profonde da parte della comunità scientifica che si interessa di educazione linguistica.

I dati finora presentati evidenziano che la ricerca italiana sull'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali rappresenta un ambito della LE per nulla marginale. La forte espansione di questo filone di ricerca si spiega in gran parte considerando la crescente consapevolezza nel sistema educativo italiano della presenza di apprendenti con varie forme di bisogno speciale, il cui diritto allo studio è stato regolamentato negli ultimi anni attraverso svariate azioni legislative. Non stupisce dunque che una disciplina "orientata ai problemi" (Spolsky, Hult 2008) qual è la LE abbia rivolto una progressiva attenzione alle questioni e alle sfide glottodidattiche riguardanti l'inclusione degli apprendenti con BES.

A fronte di questo scenario, tuttavia, sarebbe fuorviante ritenere che tale attenzione costituisca un fenomeno recente e determinato dalle contingenze della normativa scolastica attuale. In primo luogo, uno degli ambiti di ricerca più importanti che ha caratterizzato fortemente gli anni Novanta e Duemila è la didattica dell'italiano ad alunni con cittadinanza non italiana, che ci pare testimoniare, seppur da un'angolazione diversa, l'interesse intrinseco della disciplina per tematiche legate all'inclusione educativa. In secondo luogo, l'indagine sulla BELI che abbiamo condotto ha portato alla luce un dato poco noto: dallo spoglio delle prime annate, infatti, è emersa l'esistenza di un nucleo di scritti, distribuiti soprattutto tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Novanta, riconducibili al tema dell'educazione linguistica in presenza di BES, con particolare riferimento a situazioni di disabilità e disturbo. Alcuni di questi scritti portano la firma di studiosi apprezzati nel settore, tra cui Renzo Titone, Massimo Vedovelli e Maria Emanuela Piemontese, e si caratterizzano per la profondità della riflessione teorica e, nel caso di ricerche empiriche, anche per un apprezzabile rigore sperimentale. Mentre rimandiamo altrove (Daloiso 2020) per una disamina dettagliata dei contenuti di questi scritti, ci preme qui ribadire la continuità di interesse che la LE italiana ha manifestato verso il tema dell'educazione linguistica inclusiva, partendo dai primi studi pionieristici degli anni Settanta, passando per l'impegno scientifico sul fronte della didattica dell'italiano L2 ad apprendenti migranti fino ai più recenti contributi relativi alle diverse tipologie di BES.

### **3. Alla ricerca di un dialogo interdisciplinare**

Dalle riflessioni fin qui sviluppate emerge che la LE, in virtù sia di una generale attenzione al ruolo del linguaggio e delle competenze linguistiche nei processi educativi sia di un'effettiva tradizione di ricerca sull'inclusione educativa, porta con sé un bagaglio di modelli teorici ed esiti di ricerche empiriche che potrebbero essere messi al servizio di un dialogo con

altre discipline che si occupano di quest'ambito da altre prospettive. Tale processo dovrebbe essere favorito dal modello epistemologico stesso della LE, che vede nell'interdisciplinarietà un principio fondante, ribadito da svariati studiosi in Italia e all'estero (tra gli altri, Galisson 1990; Freddi 1991; Hornberger, Hult 2006; Balboni 2011). Il dialogo interdisciplinare, tuttavia, dovrebbe condurre alla costruzione di spazi di conoscenza comuni derivanti da una condivisione bidirezionale dei dati prodotti nell'ambito di ciascuna disciplina coinvolta nel dialogo. In altri termini, l'interdisciplinarietà è tale nel momento in cui si costruiscono ponti tra le discipline; proprio la metafora dei *ponti in costruzione* fu utilizzata per descrivere gli spazi di conoscenza condivisa nell'ambito di un convegno scientifico sulle relazioni tra neuroscienze e glottodidattica (Università di Parma, 28 aprile 2014).

Adottando questa metafora, non è superfluo ricordare che un ponte di norma si può attraversare in due sensi di marcia; in questo senso, l'immagine del ponte può aiutare a cogliere il movimento bidirezionale necessario per costruire un effettivo dialogo interdisciplinare. Nell'ambito della ricerca sull'educazione linguistica inclusiva, la bidirezionalità implica un duplice movimento che va dalla LE all'esterno, ossia alle altre discipline che si occupano di inclusione scolastica, e viceversa. Proponiamo di seguito alcuni esempi che suggeriscono la fruttuosità e, al contempo, la complessità di una concezione dialogica bidirezionale.

Il movimento che procede dalla LE all'esterno consiste nel condurre fuori dai propri confini disciplinari gli esiti dei propri studi teorici e delle proprie ricerche empiriche, collocandoli in uno spazio aperto alla discussione con altre discipline. A questo proposito, ad esempio, sarebbe interessante dare visibilità a svariati studi sperimentali condotti nell'ambito della LE che supportano una visione del linguaggio come facoltà integrata alle altre funzioni cognitive umane, a dispetto di una concezione rigidamente modulare di derivazione innatista ancora oggi dominante in ambito neurolinguistico e clinico.

In questo senso, la prima evidenza scientifica di cui abbiamo traccia è un importante studio pionieristico condotto tra il 1975 e il 1979 da Titone e colleghi, che coinvolse 67 bambini con difficoltà di linguaggio e 22 insegnanti-sperimentatori. Il *team* di ricerca sperimentò una metodologia per il recupero linguistico basata su una visione integrata di mente, linguaggio e corpo. Il percorso prevedeva dapprima lo sviluppo di abilità cognitive propedeutiche al linguaggio mediante attività basate su un forte coinvolgimento corporeo, per poi procedere gradualmente verso il recupero di componenti più strettamente linguistiche ed astratte. L'analisi statistica dei dati raccolti rivelò importanti correlazioni tra il potenziamento cognitivo e il recupero linguistico; ad esempio, potenziando le capacità di classificazione, seriazione e identificazione di somiglianze e differenze tra elementi non verbali si otteneva poi un significativo miglioramento nella strutturazione morfosintattica e ortografica della frase (Titone et al. 1994). In tempi più recenti, per citare un altro esempio, in uno studio di caso longitudinale che coinvolgeva una bambina non italofona con Sindrome di Sturge-Weber abbiamo osservato che l'applicazione di tecniche di *Total Physical Response* durante la didattica disciplinare produceva effetti positivi non solo sul grado di interattività della bambina nel gruppo-classe, ma anche sul livello di coinvolgimento cognitivo e sulla quantità della sua produzione linguistica (Basso, Daloiso 2012). Un altro filone di ricerca, che per economia di spazio possiamo qui solo accennare riguarda l'impatto dell'istruzione metacognitiva sul recupero della comprensione linguistica (ad esempio, sul potenziamento della comprensione in inglese lingua straniera in un gruppo di adolescenti con DSA si veda Daloiso 2014; degne di nota sono anche le esperienze del Gruppo di lavoro "Non solo DSA" nato all'interno del GISCEL e riportate in Martinelli 2021).

Gli esiti di queste ricerche suggeriscono in primo luogo la necessità di esplorare nuove potenziali interazioni tra la LE la ricerca clinico-linguistica, allo scopo di costruire e sperimentare modelli olistici di recupero linguistico basati su una nuova impostazione teorica capace di superare le rigide dicotomie tra linguaggio, mente e corpo, talvolta ancora oggi



presenti in ambito clinico. Al contempo, gli esiti di queste ricerche dovrebbero diventare motivo di riflessione per la stessa LE, che è chiamata a rivedere, ampliare e, se necessario, rimettere in discussione quel bagaglio di nozioni ritenute ormai “classiche”, che in realtà talvolta non sono ben supportate da dati empirici. Ci riferiamo, ad esempio, all’assunzione del concetto di LAD (*Language Acquisition Device*), che fu postulato in ambito innatista per riferirsi ad uno specifico meccanismo per l’acquisizione linguistica che consentirebbe ai bambini di derivare la struttura sintattica e le regole della L1 dall’input ‘impoverito’ degli adulti, facendo leva su una Grammatica Universale innata. La nozione viene oggi ripresa in tutta la manualistica glottodidattica, e proposta talvolta come dato oggettivo. Tuttavia, l’ipotesi del LAD rimane tutt’ora controversa (per una critica basata su evidenze acquisizionali, si veda, tra gli altri, MacWhinney 2015), in quanto non tiene conto delle attuali conoscenze sulla mente infantile sul piano delle abilità computazionali, della lettura di intenzioni e individuazione di *pattern* (Tomasello 2003) che potrebbero spiegare l’apprendimento linguistico in termini dominio-generalizzati senza ricorrere all’ipotesi di un meccanismo specifico. Per la LE italiana, più che di un cambio di paradigma, si tratterebbe piuttosto di una riscoperta “filologica” di quegli studi fondamentali di padri fondatori come G. Freddi e R. Titone, i quali sostennero una visione integrata di linguaggio, mente e corpo che oggi sembra trovare importanti conferme grazie a nuovi filoni di studio, come l’emergentismo, la Linguistica Cognitiva, o l’*embodied cognition*.

Queste considerazioni ci conducono a proporre alcune riflessioni sul movimento opposto che dovrebbe nutrire il dialogo interdisciplinare, ossia la direzione che va dalle altre discipline alla LE. Gli studi epistemologici hanno sottolineato l’importanza di adottare una prospettiva “*implicativa*” anziché di mera assunzione di conoscenze provenienti da ambiti di ricerca estranei alla LE. Infatti,

mentre l’*assunzione* è una vera e propria accettazione di elementi provenienti da altre scienze (nel nostro settore si *assume* la nozione di ‘educazione’ dalle scienze dell’educazione, seppure scegliendo tra le varie accezioni e sfumature che essa assume a seconda della scuola pedagogica di riferimento), l’*implicazione* rimanda al meccanismo *se...allora...*, è quindi selettiva e molto più responsabilizzante per il soggetto che trae implicazioni da aree esterne (Balboni 2011: 24).

È proprio sulla funzione responsabilizzante dell’implicazione che, a nostro avviso, occorre porre maggiore attenzione a due rischi concreti. Il primo concerne l’obsolescenza di nozioni che furono l’esito di processi implicativi basati su conoscenze non più attuali. Questo rischio appare concreto soprattutto nel complesso rapporto tra discipline che si occupano di processi educativi (tra cui rientra a pieno titolo la LE) e ambiti di ricerca in rapida evoluzione, come le Neuroscienze, che ha prodotto alcuni “neuro-miti” dai quali metteva in guardia un importante rapporto dell’OCSE (2002). A tal proposito, come ricorda Mezzadri, la Teoria della Bimodalità e della Direzionalità elaborata da Danesi oltre trent’anni fa, e assunta ancora oggi come fondamento teorico nella manualistica glottodidattica,

può essere definita come un tentativo di portare all’ambito della didattica delle lingue le teorie basate sulla predominanza cerebrale. La teoria di Danesi incarna quanto il sopraccitato rapporto dell’OCSE (2002) stigmatizza a causa della concezione che propone sulla specializzazione emisferica. La Teoria della Bimodalità enfatizza le funzioni del cervello destro, conducendo ad una condanna delle distorsioni causate dall’eccessiva attenzione prestata nel mondo dell’educazione alle competenze attribuite all’emisfero sinistro. Quest’idea è risultata essere molto attraente per chi opera nell’educazione e ha permesso ai glottodidatti di convincere più facilmente insegnanti, studenti, autori di manuali ecc. sulle proposte metodologiche derivanti da una prospettiva basata sulla Teoria della Gestalt (Mezzadri 2014: 158).

Il secondo rischio che vorremmo qui focalizzare deriva dal fatto che l'implicazione in ambito edulinguistico è spesso mossa dal tentativo di individuare "principi universali" dell'apprendimento linguistico, la qual cosa può condurre all'elaborazione di nozioni che sono l'esito di processi di semplificazione e generalizzazione non adeguatamente supportati da dati empirici. Un esempio emblematico, a questo proposito, è il concetto di *sensorialità*, proposto da Freddi (1990) in riferimento alla glottodidattica per bambini ed esteso poi da altri studiosi a svariati contesti di apprendimento, tra cui l'educazione linguistica in presenza di BES.

Il principio della sensorialità viene perlopiù inteso come attivazione integrata di più canali sensoriali allo scopo di favorire l'interiorizzazione del linguaggio. Tuttavia, allo stato attuale, gli esiti di svariati studi empirici nell'ambito della *evidence-based education* (per una revisione della letteratura scientifica: Hattie 2008; in riferimento ai bisogni speciali, Mitchell 2014) evidenziano una complessità dell'argomento molto maggiore di quanto il principio glottodidattico lasci intendere. Vediamo alcuni esempi.

La ricerca sul carico cognitivo suggerisce che immagini, diagrammi e altre forme di "supporti visivi" possano introdurre un carico cognitivo estraneo nella memoria di lavoro, se non vengono utilizzate in modo strettamente funzionale al compito (Clark et al. 2011). Altri risultati interessanti provengono da un filone di ricerca ispirato alla Linguistica Cognitiva, che si è occupato di confrontare l'efficacia di diverse modalità nell'insegnamento di espressioni metaforiche a coorti significative di studenti adolescenti e adulti (da 50 a circa 400), testando diverse condizioni sperimentali che includevano l'uso di supporti iconici (disegni, fotografie, rappresentazioni grafiche). I dati raccolti suggeriscono che la condizione sperimentale più efficace sia quella in cui dapprima si presenta l'espressione idiomatica, accompagnata da un supporto contestuale (ad esempio, la spiegazione verbale di una scena che esemplifichi il significato della costruzione), e in un secondo momento si fornisce il supporto visivo che ne rappresenta il significato (Boers e Londstromberg 2008).

Vi sono poi svariati studi *evidence-based* riguardanti nello specifico il contesto dei BES, con particolare riferimento agli studenti con disturbi dell'apprendimento. In quest'ambito, ha ricevuto solide conferme scientifiche la cosiddetta *multisensory instruction* (per una revisione della letteratura: Slavin et al. 2011; Mitchell 2014), un approccio all'insegnamento della letto-scrittura basato sull'uso di attività che richiedono agli apprendenti di ascoltare, vedere e pronunciare le parole, nonché visualizzarle mentalmente e tracciarle su superfici diverse fino a scriverle. Si noti come anche queste ricerche suggeriscono l'efficacia dell'attivazione sensoriale solo se finalizzata allo sviluppo di una specifica competenza (in questo caso, la letto-scrittura). Conferme in questo senso provengono anche dalle ricerche sulla *bimodal presentation*, ossia la presentazione simultanea di un testo in due formati, orale e scritto per favorirne l'elaborazione. Nel caso di apprendenti con disturbi nella letto-scrittura, la presentazione bimodale ha effetti positivi sulla decodifica, sulla comprensione e sul recupero di informazioni quando il testo di partenza è scritto, e lo si affianca ad una fruizione anche orale, ad esempio per mezzo di una sintesi vocale. Viceversa, la presentazione bimodale peggiora le prestazioni di questi apprendenti quando il testo di partenza è orale, in quanto l'introduzione della versione scritta agisce sul canale visivo-verbale, tipicamente deficitario (tra gli altri Disseldorp, Chambers 2002; Mastroberardino et al. 2007).

Nel complesso, gli esiti di questi filoni d'indagine, per quanto molto diversi fra loro, invitano a diffidare di una concezione della (multi)sensorialità come attivazione indiscriminata e disordinata di canali sensoriali, sottolineando l'importanza non solo di individuare gli stimoli sensoriali *funzionali* all'elaborazione linguistica, ma anche di definire empiricamente l'ordine più efficace con cui presentarli. Queste considerazioni risultano centrali quando si opera nel campo dell'educazione linguistica inclusiva, in quanto occorre tenere presenti gli effetti dell'attivazione multisensoriale sulla memoria di lavoro, che in alcuni profili di apprendenti risulta limitata.

Nel concludere questo contributo, nel quale abbiamo cercato di evidenziare l'apporto scientifico che la LE può offrire alla ricerca sull'inclusione educativa, ci pare dunque importante evidenziare l'importanza della *(ri)negoziazione* come presupposto del dialogo interdisciplinare. Il ricco e complesso bagaglio concettuale che la LE si è costruita negli anni, infatti, dovrebbe essere concepito come punto di partenza, anziché di arrivo, per il dialogo interdisciplinare. In questo senso, nozioni quali il LAD, la direzionalità, la bimodalità, o la sensorialità, esito di un processo di implicazione avvenuto in epoche precedenti che facevano riferimento ad un diverso stato di avanzamento della conoscenza, anziché essere fatte oggetto di assunzione acritica all'interno della disciplina, dovrebbero essere fatte oggetto di rinegoziazione e ridefinizione proprio alla luce di un dialogo interdisciplinare che, per sua stessa natura, non può che essere bidirezionale.

## Bibliografia

- Ainscow M., César M., 2006, "Inclusive Education Ten Years After Salamanca: Setting the Agenda", in *European Journal of Psychology of Education*, pp. 231-238.
- Balboni P.E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- Basso E., Daloiso M., 2013, "L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali: uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response", in *EL.LE*, 2(2), pp. 303-329.
- Boers F., Lindstromberg S., 2008, *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin/New York, De Gruyter.
- Booth T., Ainscow M., 2002, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Clark R.C., Nguyen F., Sweller J., 2011, *Efficiency in Learning: Evidence-based Guidelines to Manage Cognitive Load*, Pfeiffer, San Francisco.
- Daloiso M., 2012, "Verso la Glottodidattica Speciale: condizioni teoriche e spazio epistemologico", in *EL.LE*, 1(3), pp. 465-481.
- Daloiso M., 2013, "Riflessioni sul raggio d'azione della Glottodidattica Speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei "Bisogni Linguistici Specifici", in *EL.LE*, 2(3), pp. 635-649.
- Daloiso M., 2014, "Specific Learning Differences and foreign language reading comprehension: A case study on the role of meta-strategic skills", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 49-68.
- Daloiso M., 2019, *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Trento, Erickson.
- Daloiso M., 2020, "Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali", in *EL.LE*, 9(2), pp. 219-232.

Daloiso M., Mezzadri M. (a cura di), 2021, *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze*, Venezia, Ca' Foscari Digital Publishing.

De Mauro T., 2018, *L'educazione linguistica democratica*, Roma, Laterza.

Dell'Isola L., 2016, "Dall'integrazione all'inclusione. L'evoluzione lessicale e le realizzazioni didattiche della scuola italiana", in *OPPIinformazioni*, 121, pp. 42-50.

Disseldorp B., Chambers D., 2002, "Independent Access: Which Students Might Benefit From a Talking Computer?", in McNamara Sue, Stacey Elizabeth (a cura di), *Untangling the Web: Establishing Learning Links*, Melbourne, ASET Conference, <http://www.aset.org.au/confs/2002/disseldorp.html>

Freddi G., 1990, *Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.

Freddi G., 1991, "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in Porcelli Gianfranco, Balboni Paolo (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana, pp.135-148.

Freddi G., 1993, *Glottodidattica: principi e tecniche* (Vol. 12), Biblioteca di Quaderni d'italianistica, Canadian Society for Italian Studies.

Freddi G., 2010, *Lingue: strumenti di humanitas*, Milano, EDUCatt.

Galisson R., 1990, *De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-cultures en France: Vingt Ans de Réflexion Disciplinaire*, in *Études de Linguistique Appliquée*-Vol. 79.

Halliday M.A.K., 1999, "The notion of "context" in language education", in Ghadessy Mohsen (a cura di) *Text and Context in Functional Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp.1-24.

Hattie J., 2008, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge.

Hornberger N., Hult F., 2006, "Educational Linguistics", in Brown Keith *et al.* (a cura di) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford, Elsevier.

MacWhinney B., 2015, "Introduction. Language Emergence", MacWhinney Brian, O'Grady William (a cura di), *The Handbook of Language Emergence*, Chichester, Wiley-Blackwell.

Martinelli E., 2021, "Prove di lettura ad alta voce: la dimensione del testo e la dimensione del lettore", in Garulli Valentina, Pasetti Lucia, Viale Matteo (a cura di) *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bologna, Bononia University Press, pp. 71-112.

Mastroberardino S., Santangelo V. et al., 2007, "How the Bimodal Format of Presentation Affects Working Memory: An Overview", in *Cognitive processing*, 9(1), pp. 69-76.

Mezzadri M., 2014, “L’embodiment: un’occasione di incontro tra la glottodidattica e le neuroscienze”, in Buccino Giovanni, Mezzadri Marco (a cura di) *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Cesati, pp. 145-169.

Mitchell D., 2014, *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies*, New York, Routledge.

OCSE, 2002, *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*, Paris, OECD Publishing.

OCSE, 2007, *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*, Paris, OECD Publishing.

Slavin R.E. et al., 2011, “Effective Programs for Struggling Readers: A Best-evidence Synthesis”, in *Educational Research Review*, 6(1), pp. 1-26.

Spolsky B., Hult F.M. (a cura di), 2008, *The Handbook of Educational Linguistics*, Chichester, Wiley-Blackwell.

Stanovich K.E., 1986, “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”, in *Reading Research Quarterly*, 21(4), pp. 360–407.

Titone R., Cipolla F., Mosca G., 1994, *L’educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, Roma, Bulzoni.

Tomasello M., 2003, *Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA, Harvard University Press.