The background of the cover is a stylized topographic map with contour lines. A path, marked with yellow dashed lines, winds through the landscape. Several circular callouts in red and yellow highlight specific areas on the map, including a small building icon, a brain-like structure, and a mountain peak. A small sailing ship is visible on the right side of the map.

# Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola

Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva

A cura di  
**Michele Daloiso**  
e Gruppo di Ricerca ELICom

**GRANDI GUIDE**  
DIDATTICA

**Erickson**

## IL LIBRO

### LE DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO DELLE LINGUE A SCUOLA

Le attività di tutte le materie scolastiche richiedono buone competenze linguistiche; per questo tutte le figure educative sono chiamate a promuoverle in classe. Questa guida presenta in modo chiaro le caratteristiche delle difficoltà di apprendimento delle lingue, gli strumenti di osservazione, di valutazione e di intervento glottodidattico e le strategie più efficaci. Con un'impostazione teorico-operativa, si rivela uno strumento fondamentale per chi si occupa di educazione linguistica, che vi troverà consigli pratici e materiale da utilizzare nel lavoro. Il volume è articolato in 3 sezioni:

- **CONOSCERE E RIFLETTERE:** un solido quadro di riferimento, che presenta lo sfondo teorico della guida, focalizza l'attenzione sui processi e sulle variabili che contraddistinguono l'apprendimento linguistico, descrive le difficoltà di funzionamento nelle aree della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento e individua nello sviluppo di strategie di apprendimento linguistico la chiave per sostenere anche gli alunni e le alunne più fragili.
- **OSSERVARE E PROGETTARE:** la sezione in cui si presenta il Profilo Glottomatetico Funzionale, uno strumento operativo che consente di

## Le competenze linguistiche come fulcro del processo di inclusione

comprendere le caratteristiche degli alunni e delle alunne in relazione all'apprendimento linguistico, osservandoli in modo sistematico. Propone un vasto apparato di schede di osservazione e valutazione e descrive i principi evidence-based per costruire attività e sequenze di lavoro accessibili.

- **AGIRE, SPERIMENTARE, VALUTARE:** una ricca raccolta di indicazioni metodologiche specifiche, rivolta agli alunni e alle alunne con Bisogni Linguistici Specifici.

### IN OGNI CAPITOLO È INOLTRE POSSIBILE TROVARE:

- una mappa concettuale che anticipa e organizza i contenuti
- numerosi esempi di caso
- un'introduzione narrativa che dà voce a esperienze e aneddoti
- approfondimenti dalla ricerca scientifica
- consigli per la didattica in classe
- sintesi dei contenuti

## A CURA DI

### MICHELE DALOISO

Professore associato di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università di Parma, dirige il Gruppo di Ricerca ELICom in partnership con il Centro Studi Erickson. Al suo attivo ha numerose pubblicazioni sull'educazione linguistica inclusiva, con particolare attenzione ai disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in età evolutiva.

### GRUPPO DI RICERCA ELICOM

È un Gruppo di Ricerca dell'Università degli Studi di Parma, che si occupa di inclusività nell'ambito della comunicazione e dell'educazione linguistica, con un'attenzione particolare agli apprendenti che vivono situazioni di svantaggio linguistico.



## CONTRIBUTI DI

MARIA CHIARA AIELLI, SUSANA BENAVENTE FERRERA, MICÒL BESEGI, PAOLA CELENTIN, MICHELE DALOISO, LUCIANA FAVARO, ALICE FIORENTINO, MARTA GENDUSO, ANDREA GHIRARDUZZI, GONZALO JIMÉNEZ PASCUAL, SIMONE MARSÌ, MARCO MEZZADRI, ELISABETTA MORO, FRANCESCA PANZICA, ELISA RASCHINI

€ 27,50



www.erickson.it



**MATERIALE ONLINE vai su:**  
<https://risorseonline.erickson.it>

# INDICE

<i>Introduzione</i>	9
<b>SEZIONE I – CONOSCERE E RIFLETTERE</b>	
<i>Introduzione</i>	16
<b>CAPITOLO 1</b>	
<i>Educazione linguistica e inclusione: una bussola teorica per orientarsi (Michele Daloiso)</i>	17
<b>CAPITOLO 2</b>	
<i>Imparare una lingua: processi e variabili in gioco (Micòl Beseghi, Michele Daloiso e Elisa Raschini)</i>	45
<b>CAPITOLO 3</b>	
<i>L'apprendente di lingue esperto: cosa significa essere un «buon apprendente di lingue» (Paola Celentin)</i>	75
<b>CAPITOLO 4</b>	
<i>Difficoltà e disturbi nell'apprendimento delle lingue (Michele Daloiso)</i>	97
<b>SEZIONE II – OSSERVARE E PROGETTARE</b>	
<i>Introduzione</i>	124
<b>CAPITOLO 5</b>	
<i>La competenza osservativa (Paola Celentin)</i>	125
<b>CAPITOLO 6</b>	
<i>Osservare l'apprendente e i fattori contestuali (Elisabetta Moro, Elisa Raschini e Marta Genduso)</i>	145
<b>CAPITOLO 7</b>	
<i>Insegnare una lingua: progettare percorsi di apprendimento accessibili (Michele Daloiso)</i>	165
<b>SEZIONE III – AGIRE, SPERIMENTARE, VALUTARE</b>	
<i>Introduzione</i>	194
<b>CAPITOLO 8</b>	
<i>Competenza meta-fonologica e competenza meta-ortografica (Luciana Favaro e Francesca Panzica)</i>	195

<i>CAPITOLO 9</i>	
<i>La comprensione del testo (Marta Genduso, Simone Marsi e Andrea Ghirarduzzi)</i>	217
<i>CAPITOLO 10</i>	
<i>La produzione e l'interazione (Andrea Ghirarduzzi e Gonzalo Jiménez Pascual)</i>	241
<i>CAPITOLO 11</i>	
<i>La mediazione (Susana Benavente Ferrera, Paola Celentin e Alice Fiorentino)</i>	265
<i>CAPITOLO 12</i>	
<i>La competenza grammaticale (Gonzalo Jiménez Pascual)</i>	285
<i>CAPITOLO 13</i>	
<i>Studiare in una lingua (Marco Mezzadri e Maria Chiara Aielli)</i>	313
<i>CAPITOLO 14</i>	
<i>Monitorare e valutare (Maria Chiara Aielli, Paola Celentin e Alice Fiorentino)</i>	333
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	357

Il volume è frutto di un lavoro collettivo realizzato dal Gruppo di Ricerca ELICom, coordinato da Michele Daloiso con il prezioso e costante contributo di Paola Celentin. Oltre agli autori, un sentito ringraziamento va anche a Giorgia Bassani, Micòl Beseghi, Cristina Farina, Alice Fiorentino e Adele Iozzelli, collaboratrici di ELICom che hanno svolto la funzione di revisori dell'opera.

# INTRODUZIONE

## **La collana *Grandi Guide***

La scuola di oggi, per poter essere definita realmente e a pieno titolo scuola inclusiva di qualità, è chiamata sempre più a rispondere a una varietà di bisogni manifestati dai propri alunni e dalle proprie alunne, in alcuni casi in modo evidente e marcato, in altri casi in modo più sfumato o nascosto, ma non per questo meno preoccupante. Accanto alle forme di disabilità più conclamate è sempre più elevato il numero di alunni che, pur non essendo «certificati», presentano Bisogni educativi speciali/BES (difficoltà psicologiche e di apprendimento, comportamentali e relazionali, della sfera affettivo-emotiva, derivanti da condizioni di svantaggio sociale, differenze linguistiche e culturali, ecc.). È quindi fondamentale che all'insegnante vengano forniti strumenti utili per cogliere in tempo le varie difficoltà, per attivare tutte le risorse possibili secondo i principi della «speciale normalità» e impostare così gli interventi psicoeducativi e didattici più funzionali. Senza trascurare il fatto che il bisogno di conoscere meglio i vari disturbi e le modalità per impostare un intervento psicoeducativo e/o didattico efficace deve coinvolgere profondamente sia le diverse figure professionali del contesto scolastico sia, allo stesso modo in un'ottica co-costruttiva e di alleanza educativa, i familiari e i clinici.

Scopo di questa collana è proprio quello di fornire delle guide utili agli insegnanti per acquisire le conoscenze fondamentali inerenti alle varie forme di disabilità e alla varietà di Bisogni educativi speciali presenti all'interno delle nostre scuole. Oltre alle conoscenze teoriche essenziali

e alle caratteristiche peculiari delle varie forme di disturbo/difficoltà, l'obiettivo è quello di proporre piste di lavoro operative e proposte di intervento spendibili direttamente nella realtà scolastica quotidiana.

Tutto questo al fine di contribuire allo sviluppo di quelle competenze basilari che non possono mancare, assieme al fondamentale apporto esperienziale, nel bagaglio professionale degli insegnanti.

In quest'ottica il quadro delle competenze trasversali che ne deriva e che caratterizzerà le Grandi Guide punterà su:

- conoscenza dell'alunno/a, capacità di lettura dei suoi disturbi/difficoltà e del suo profilo di funzionamento;
- capacità di lettura/identificazione tempestiva dei bisogni e attivazione delle risorse;
- capacità di effettuare una programmazione educativa individualizzata realmente vicina ai bisogni dell'alunno/a;
- capacità di individualizzare e personalizzare gli apprendimenti;
- conoscenza delle principali strategie e metodologie di intervento;
- conoscenza delle principali metodologie educativo-didattiche e delle strategie di base di insegnamento-apprendimento e loro adeguata applicazione nel contesto scolastico;
- capacità di farsi promotori dell'apprendimento, della partecipazione e del cambiamento nella scuola e di svilupparne la qualità.

### **Guida alla navigazione del volume<sup>1</sup>**

L'obiettivo principale della guida *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola* è quello di fornire un quadro completo e, allo stesso tempo, utile per conoscere più a fondo i BES legati all'apprendimento delle lingue (Bisogni Linguistici Specifici) e poter così impostare un intervento efficace e funzionale. Partendo da questo presupposto, il libro fornisce strategie efficaci e strumenti operativi per lavorare in modo adeguato con gli alunni e le alunne con Bisogni Linguistici Specifici e nell'ottica di un apprendimento inclusivo, con tutta la classe.

La guida, che raccoglie i lavori di alcuni dei maggiori esperti nel campo dell'educazione inclusiva, grazie alla sua impostazione teorico-operativa, presenta suggerimenti, strategie, proposte di intervento, offrendo così al lettore uno strumento utile per affrontare le sfide sempre più complesse che la scuola, in questi anni così delicati, è chiamata ad affrontare.

---

<sup>1</sup> Nel volume è stata lasciata libertà di espressione e di scelta riguardo alle formulazioni di genere. Si specifica, in ogni caso, che le occorrenze «alunno», «bambino», «studente», ecc. sono sempre indirizzate indifferentemente a entrambi i generi.



L'obiettivo che la guida si propone è perseguito attraverso una selezione accurata dei contributi scientifici più autorevoli in ambito educativo-didattico, che hanno trovato ottimi riscontri applicativi.

Il volume si articola in 3 differenti sezioni che illustrano e guidano nelle diverse fasi che caratterizzano il lavoro con gli apprendenti che presentano difficoltà nell'apprendimento linguistico:

1. Conoscere e riflettere
2. Osservare e progettare
3. Agire, sperimentare, valutare.

La prima sezione propone un solido quadro di riferimento, che presenta lo sfondo teorico della guida, focalizza l'attenzione sui processi e sulle variabili che contraddistinguono l'apprendimento linguistico, descrive le difficoltà di funzionamento nelle aree della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento e individua nello sviluppo di strategie di apprendimento linguistico la chiave per sostenere anche gli alunni e le alunne più fragili.

*Osservare e progettare* è una sezione dedicata all'educatore linguistico. Qui si pone particolare attenzione alle competenze di osservazione e progettazione di percorsi glottodidattici inclusivi e si presenta il Profilo Glottomatetico Funzionale, uno strumento operativo che consente di comprendere le caratteristiche di un alunno o di un'alunna in relazione all'apprendimento linguistico osservandolo in modo sistematico.

Questa sezione è arricchita da un vasto apparato di schede di osservazione e valutazione, disponibili online. Si propongono inoltre i principi evidence-based per costruire attività e sequenze di lavoro accessibili.

La terza sezione, infine, rappresenta una ricca raccolta di indicazioni metodologiche specifiche per il sostegno e il potenziamento linguistico rivolto agli alunni e alle alunne con bisogni specifici.

All'inizio di ciascun capitolo viene proposta una *mappa concettuale*, che illustra i principali contenuti e le relazioni che intercorrono tra di loro, al fine di avere rapidamente una visione di insieme dei concetti trattati e da utilizzare come una sorta di «organizzatore anticipato».

Inoltre, ogni capitolo si apre con un incipit narrativo che racconta, attraverso la voce dei diretti protagonisti (educatori linguistici e, in alcuni casi, alunni e alunne), alcune situazioni che potrebbero avverarsi a scuola.

Nel testo, il lettore troverà delle *parole o frasi evidenziate*, che hanno l'obiettivo di aiutarlo a individuare il concetto chiave/l'idea principale all'interno del paragrafo.

All'interno dei capitoli è inoltre possibile trovare dei riquadri di approfondimento, con la spiegazione di concetti, tematiche o contenuti significativi.

Sono inoltre presenti esempi di attività e schede operative, che supportano attraverso esemplificazioni concrete, nella comprensione di metodi e strategie da adottare, alla luce di quanto illustrato nel capitolo di riferimento.

Nella pagina finale di ogni capitolo i contenuti vengono sintetizzati in apposite sezioni riassuntive (*In sintesi*) con lo scopo di fornire supporto per un ripasso guidato, rifocalizzando l'attenzione sui principali concetti chiave.

A conclusione di questa introduzione, vorremmo evidenziare che la guida che avete tra le mani è il frutto di un intenso lavoro corale di studio, approfondimento e condivisione che ha coinvolto tutti i membri del Gruppo di Ricerca ELICom di Parma; realizzata tra il 2020 e il 2022, in un periodo storico complesso a causa della pandemia da COVID-19 e non solo, questa guida ha rappresentato l'occasione non solo per sistematizzare decenni di ricerca nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva, ma anche e soprattutto per cercare di guardare avanti, proponendo visioni, procedure e modelli didattici nuovi, che ci auguriamo possano contribuire a costruire una scuola sempre più consapevole della centralità delle competenze linguistiche nei processi di inclusione.

### *Scene di vita scolastica: introduzione agli episodi in apertura ai capitoli*

I 14 capitoli della guida sono introdotti da brevi input narrativi, curati da Andrea Ghirarduzzi e Simone Marsi, che descrivono alcune tipiche situazioni problematiche che i docenti/educatori si ritrovano ad affrontare nella propria pratica didattica quotidiana. La maggior parte degli episodi fotografa un dialogo tra due figure educative che si confrontano rispetto alle migliori soluzioni a tali problematiche. Le domande che emergono dagli input trovano poi risposta nello svolgimento dei rispettivi capitoli.

Gli episodi della prima parte della guida (capp. 1-4) si svolgono sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di primo grado; gli episodi della seconda parte (capp. 5-7) sono ambientati invece nella sola scuola primaria; infine, gli episodi della terza parte (capp.8-14) si svolgono tutti nella scuola secondaria (sia di primo che di secondo grado).

### *Note biografiche dei protagonisti degli episodi*

Presentiamo brevemente i personaggi che ci accompagneranno nel corso della nostra guida e che ritroveremo negli input narrativi che introducono i capitoli.



## 1. Le figure educative

Le figure educative protagoniste sono 7. Si tratta in tutti i casi di professionisti preparati che cercano di dare il meglio nel proprio lavoro. Tuttavia, ognuno di loro ha un punto debole nella propria pratica didattica, che emergerà nei vari episodi.

**Marta:** insegnante di scuola primaria di ambito umanistico, è una signora di circa cinquant'anni. Insegna da quindici anni. È molto appassionata del proprio lavoro e attenta ai bisogni degli alunni e delle alunne. È un po' rigida e deterministica nelle sue posizioni, soprattutto quando si tratta di osservare le caratteristiche di un nuovo apprendente.



**Francesco:** insegnante di scuola primaria di ambito scientifico, alle prime armi. Ha da poco terminato i propri studi. È per diversi aspetti molto propositivo e volenteroso, ma talvolta è indeciso e titubante sul da farsi; ad esempio, è molto cauto nel dare giudizi sui propri apprendenti. È molto empatico e attento ai bisogni linguistici dei ragazzi (ha anche un fratello minore con un disturbo dell'apprendimento certificato) e spesso si comporta più da compagno che non da educatore con i propri studenti.



**Teresa:** insegnante di matematica di scuola secondaria, prossima alla pensione. Nonostante sia considerata un po' severa e sia temuta dagli alunni, è molto empatica e mette sempre gli studenti e la loro individualità al primo posto. Ha un approccio tradizionale all'insegnamento ed è scettica riguardo alle innovazioni in ambito didattico.



**Paolo:** giovane insegnante di inglese di scuola secondaria. Utilizza dei metodi di insegnamento innovativi. Dopo la laurea, per alcuni anni ha insegnato italiano all'estero. È da poco rientrato in Italia. Non è ancora un insegnante di ruolo e non si sente ancora pienamente inserito nel sistema italiano, di cui ancora fatica a capire alcuni meccanismi (ad esempio, non ha ancora compreso la differenza tra consiglio di classe e collegio docenti). È comunque molto appassionato del proprio lavoro, ligio al dovere e desideroso di imparare.



**Marco:** insegnante di lingue straniere prossimo alla pensione. È appassionato di letteratura ed è molto bravo a motivare la classe nello studio della sua materia. È estremamente critico verso le innovazioni e gli approcci comunicativi moderni. Talvolta fatica a capire le dif-



ficoltà degli studenti poco portati per le lingue straniere o con un disturbo dell'apprendimento.

**Aurora:** insegnante di italiano e latino in una scuola secondaria di secondo grado. Si è laureata da pochi anni e ha una visione molto moderna dell'insegnamento delle lingue classiche: crede infatti che non basti saper tradurre dal latino o dal greco all'italiano, ma che sia importante anche lavorare sulla comprensione dei testi che si traducono, anche per stimolare maggiormente l'interesse degli apprendenti.



**Edisona:** tutor nella scuola primaria e secondaria. Ha 27 anni, ha origini albanesi ma è nata e cresciuta in Italia e ha da poco terminato la laurea magistrale in lingue e letterature straniere. Dopo la laurea ha seguito un corso per diventare tutor dell'apprendimento linguistico.



All'interno degli input sono presenti anche altre figure educative che non sono al centro della narrazione, ma hanno un ruolo di comparsa. Per questa ragione non vengono indicati con il nome proprio.

## 2. Gli alunni

Le vicende che introducono ciascun capitolo della guida sono narrate dal punto di vista delle figure educative, a parte qualche rara eccezione. Di conseguenza, conosceremo di volta in volta gli alunni attraverso gli occhi dei loro educatori. Di seguito, quindi, riportiamo solo i nomi e il grado scolastico degli apprendenti che incontreremo nei vari episodi:

- **Raj, Andrea, Zhang, Luca:** apprendenti di scuola primaria;
- **Martina, Matilde, Soukaina, Giacomo, Manuel, Stefania, Serena, Nicola, Rashid, Naila:** apprendenti di scuola secondaria.

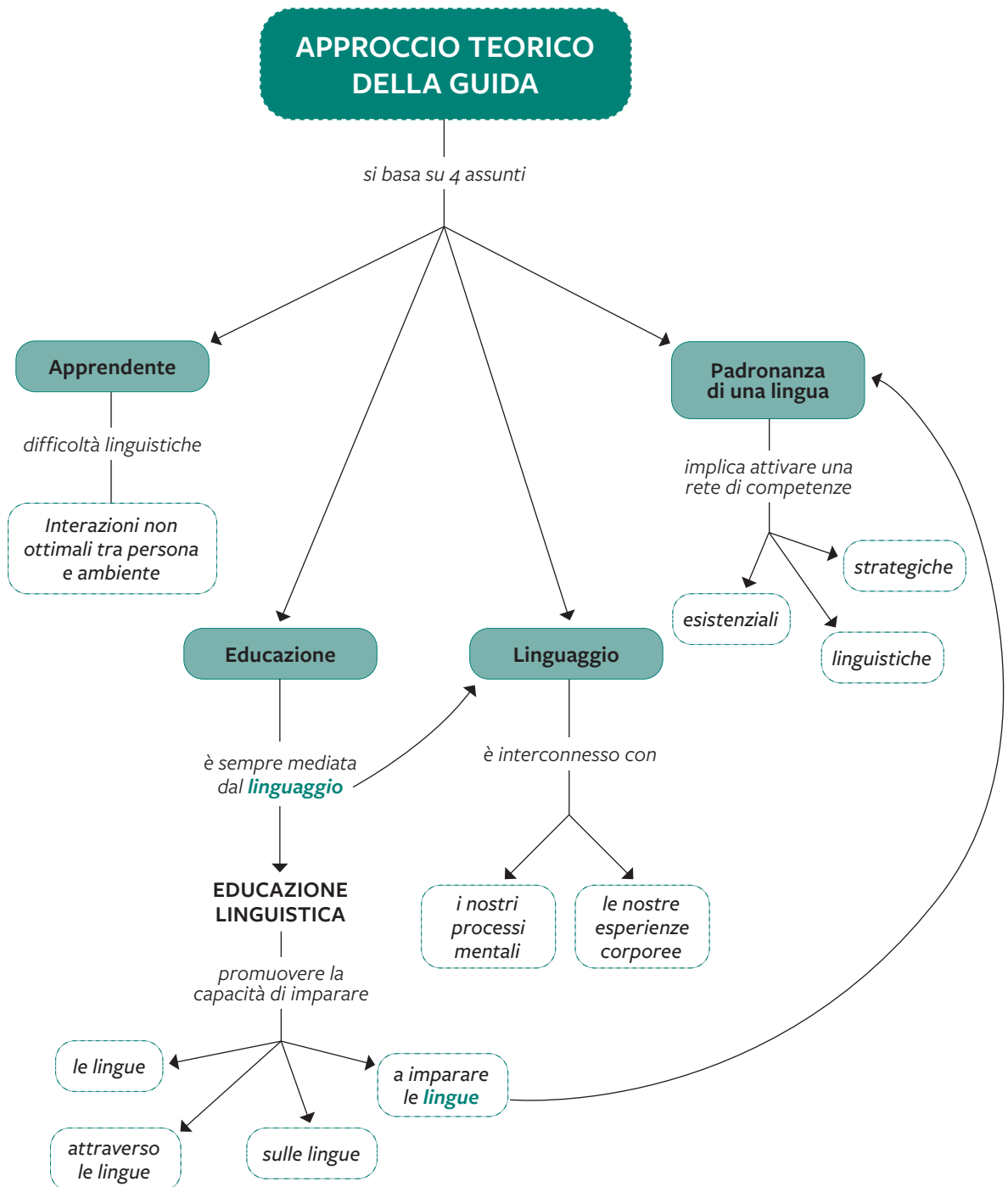
## CAPITOLO 1

# EDUCAZIONE LINGUISTICA E INCLUSIONE: UNA BUSSOLA TEORICA PER ORIENTARSI



# MAPPA DEI CONTENUTI

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



## CAPITOLO 1

EDUCAZIONE LINGUISTICA  
E INCLUSIONE: UNA BUSSOLA  
TEORICA PER ORIENTARSI

Michele Daloiso

**Dal diario di Martina, una ragazza di 12 anni**

*«Caro diario, la scuola mi ha proprio stufato!*

*Cioè: vado d'accordo con i compagni, ma con la scuola ho un rapporto turbolento. Mi piace andare a scuola per fare amicizia con i miei compagni, ma faccio tanta fatica a seguire le lezioni dei prof. Ho grandi difficoltà soprattutto con l'italiano, perché le lezioni mi stancano e non riesco a rimanere concentrata per tanto tempo. La stessa cosa succede con i compiti a casa di altre materie come storia, geografia e scienze, soprattutto quando mi danno da leggere dei testi troppo lunghi, dove non c'è neanche una figura per pagine e pagine. E dire che leggere mi piaceva prima!*

*Ma la fatica più grande è con l'inglese, sia nei compiti sia nelle attività di classe. Ed è una fatica che mi fa molto arrabbiare, perché è una lingua che mi piace, che vorrei usare tutti i giorni per guardare le mie serie tv preferite in lingua originale, per scrivere a Abby, una ragazza che ho conosciuto in vacanza e che vive in Scozia. Ma ogni volta che in classe provo a parlare in inglese vado in tilt, non mi vengono le parole, faccio confusione con la grammatica e la prof mi blocca ogni due secondi per correggermi. Mi piacerebbe anche conoscere la lingua, capire come funziona, ma ogni volta che lo*

*chiedo la prof mi risponde sempre allo stesso modo: «Non c'è niente da capire, funziona così e devi solo studiarti le regole e le parole».*

*Beh, se l'inglese funziona così, allora non sono proprio portata per le lingue. E anzi, mi sa che non sono proprio portata per la scuola in generale!»*

## Introduzione

La storia di Martina è piuttosto comune: un'alunna socievole ed educata che però incontra difficoltà e frustrazioni nel suo percorso scolastico. Nel leggere la storia, possiamo adottare punti di vista diversi: potremmo concentrarci sulle caratteristiche di Martina e rintracciare eventuali segnali di un disturbo dell'apprendimento, come le difficoltà di memoria e concentrazione, o il senso di affaticamento durante certi compiti; ma potremmo anche notare alcune pratiche didattiche discutibili messe in atto dagli insegnanti di Martina. Forse i lettori più «divergenti» si saranno concentrati non tanto sulle informazioni presenti nella storia, bensì su quelle mancanti: non sappiamo nulla della famiglia di Martina, del contesto socio-economico e culturale in cui è cresciuta, ecc. L'aspetto interessante da osservare è che, mentre il singolo punto di vista si rivela sempre parziale e riduttivo, l'insieme di queste prospettive ci consente di cogliere la complessità della storia di Martina, evitando di imputare le sue difficoltà a un solo fattore (l'alunna, gli insegnanti, le attività, ecc.).

Una bussola teorica

In questa guida affronteremo il tema delle difficoltà di apprendimento delle lingue adottando un approccio multiprospettico, che ci consenta di cogliere l'interazione tra i fattori interni ed esterni all'alunno che possono dare origine a tali difficoltà. L'approccio qui proposto si basa su quattro assunti, che a loro volta fanno riferimento a modelli teorici con solide basi scientifiche. In questo capitolo esploreremo questi assunti, che rappresenteranno la bussola teorica del volume (figura 1.1).

Apprendente e educatore linguistico

Prima di iniziare, proponiamo alcune precisazioni sui termini che ricorreranno nel manuale. Per riferirci agli alunni, utilizzeremo spesso il termine «**apprendente**», che ci aiuta a focalizzare l'attenzione sulla persona che apprende anziché sul ruolo sociale che svolge a scuola (studente); questo ci consente di allargare lo sguardo considerando anche gli ambienti informali in cui la persona è immersa e che contribuiscono alla sua crescita. Per riferirci alle figure educative che promuovono l'apprendimento delle lingue utilizzeremo l'espressione «**educatore linguistico**», per indicare non solo gli insegnanti, ma anche altre figure specializzate che, a diverso titolo, offrono sostegno linguistico agli alunni in difficoltà



(si pensi ai tutor o agli educatori professionali). Infine, per riferirci alle varie lingue che fanno parte del repertorio linguistico di un apprendente, indicheremo con la sigla **L1** le lingue materne, mentre useremo la sigla **L≠1** per indicare, nel caso in cui non servano ulteriori precisazioni, tutte le altre lingue che conosce (lingue straniere, seconde, classiche).

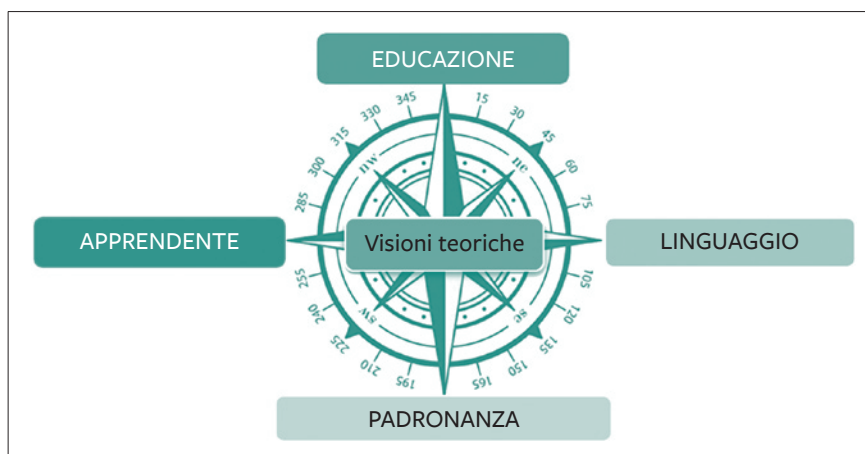


Fig. 1.1 Una bussola teorica.

## L'apprendente nel suo contesto: dal ritratto al paesaggio

Atteggiamento  
negativo o disturbo?

Quando si opera in contesti educativi complessi che vedono la presenza di apprendenti con varie forme di difficoltà linguistiche, risulta forte la tentazione di ricorrere a «etichette», riconducendo le difficoltà a categorie conosciute. In primo luogo, cerchiamo di capire se il problema nasce da un atteggiamento negativo dell'alunno oppure da un disturbo: nel primo caso si aprono nella nostra mente certe cornici categoriali (distrazione, demotivazione, svogliatezza, ansia, ecc.), mentre nel secondo se ne aprono delle altre (diagnosi, deficit, ecc.). In secondo luogo, sulla base degli esiti di queste valutazioni, «dipingiamo» ritratti diversi dei nostri apprendenti, le cui difficoltà sono state attribuite a cause completamente distinte.

Proseguendo la metafora artistica, potremmo dire che, come educatori, amiamo dipingere ritratti, perché ci sembrano chiari, precisi e capaci di mettere a fuoco le caratteristiche del soggetto raffigurato. Tuttavia, il ritratto presenta un limite macroscopico: focalizzandosi sulla persona in primo piano, non ci permette di vedere cosa c'è sullo sfondo. Dove si trova la persona ritratta? È in casa o all'aperto? Il luogo in cui si trova lo ha scelto lei o il pittore? Che rapporto ha con il pittore? E potremmo proseguire all'infinito.

Da queste domande comprendiamo che se desideriamo davvero conoscere la persona dipinta, più che in un ritratto avremmo bisogno

di vederla in un paesaggio, da cui emerge il contesto in cui è inserita. Fuor di metafora, se desideriamo comprendere le caratteristiche di un alunno con difficoltà di apprendimento delle lingue abbiamo bisogno di modelli che non focalizzino l'attenzione solo sull'apprendente, traendone un elenco di «problemi», ma ci aiutino anche a comprendere quanto le caratteristiche del contesto in cui è inserito incidono sulle sue *performance*. Da qui discende il primo assunto teorico alla base di questa guida.

## 1 VISIONE DELL'APPRENDENTE

L'apprendente non può essere separato dagli ambienti educativi e sociali in cui si trova.

Le difficoltà di apprendimento linguistico, anche qualora siano dovute a un disturbo, non vanno mai intese come un «problema dello studente», quanto piuttosto come l'esito di un'interazione non ottimale tra le sue caratteristiche e gli ambienti in cui è inserito.

A supportare questa visione, a livello scientifico, vi sono due modelli teorici che fanno da sfondo a questo volume.

### *Il modello ICF-CY*

L'acronimo ICF sta per *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, una delle tre classificazioni utilizzate nel mondo, in contesto sia clinico sia educativo. Il testo, pubblicato nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, si configura come una sostanziale revisione della precedente *Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap* (1980). Risale al 2007, invece, l'ICF-CY, una specifica versione dell'ICF sviluppata per chi opera con persone in età evolutiva in ambito sanitario, educativo e sociale; nei bambini e negli adolescenti, infatti, le manifestazioni di disabilità e le condizioni di salute sono diverse da quelle degli adulti per natura, intensità e impatto. Il contenuto dell'ICF-CY riflette i cambiamenti associati allo sviluppo e coglie le caratteristiche dei differenti ambienti e gruppi di età.

Il modello bio-psico-sociale del funzionamento, della salute e della disabilità

In generale, l'ICF segna un passaggio concettuale fondamentale dal modello bio-medico della disabilità al modello bio-psico-sociale. Il suo scopo, infatti, non consiste nel dare una classica tassonomia di disturbi, sindromi e disabilità, generalmente intese come «problemi della persona», bensì nell'offrire un modello per descrivere lo stato di salute delle persone in relazione agli ambienti sociali in cui vivono (famiglia, scuola, lavoro ecc.), rilevando eventuali criticità nel funzionamento individuale in questi ambienti. L'approccio bio-medico alla disabilità può essere definito «ritrattistico», perché punta a individuare le difficoltà della persona, e proporre modelli di intervento clinico finalizzati all'adattamento delle

sue *performance* al contesto; al contrario, l'approccio bio-psico-sociale è di tipo «paesaggistico» perché interessato a cogliere la complessità delle interazioni tra persona e ambiente, stimolando un adattamento reciproco (per una descrizione delle applicazioni educative dell'ICF: Ianes e Cramerotti, 2011; Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2020). Vediamo dunque qual è il paesaggio di fattori che individua l'ICF (figura 1.2).

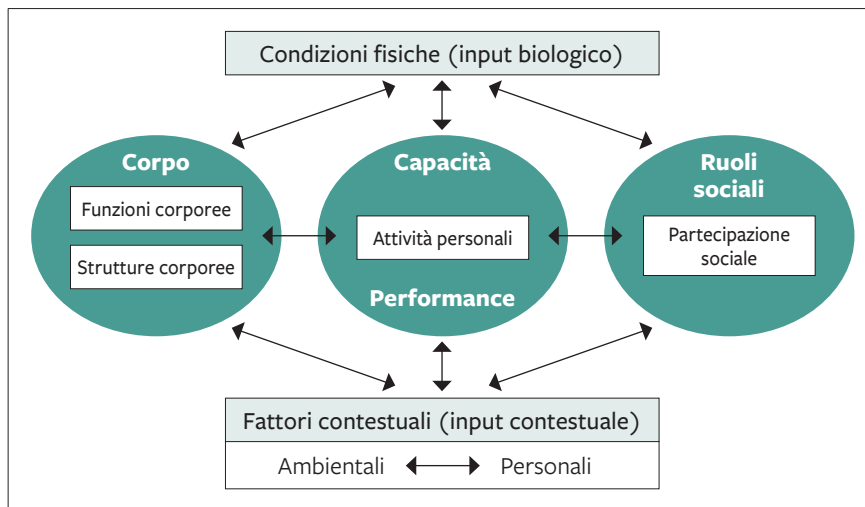


Fig. 1.2 Il modello ICF: la situazione globale di una persona.

Fattori che determinano la situazione globale di un apprendente

La situazione globale di un nostro apprendente con difficoltà linguistiche dipende dall'interazione tra le sue condizioni fisiche e una serie di fattori contestuali che possono influenzare la sua quotidianità. Per interpretare le sue difficoltà dovremo certamente considerare il suo **corpo**, e comprendere se le sue strutture (gli organi) e/o le sue funzioni (semplificando, le sue capacità mentali) sono intatte e funzionanti; una difficoltà di comunicazione verbale, infatti, può avere una natura fisica, come nel caso della sordità, oppure psichica, cioè legata alle funzioni mentali che consentono l'elaborazione linguistica, come nel caso di un disturbo del linguaggio.

Dovremo però considerare anche come le condizioni fisiche dell'apprendente influiscono sulle sue **attività personali**, ossia sul modo in cui comprende e usa la lingua e altri codici, svolge i compiti richiesti dalla scuola, interagisce con i compagni e con le figure adulte, ecc. Non dovremo dimenticare, poi, che le attività personali sono sempre legate al ruolo sociale che l'apprendente è chiamato ad assumere in un particolare ambiente (studente, paziente, figlio, fratello): risulta, dunque, importante riflettere anche su come le caratteristiche e le eventuali difficoltà dell'apprendente incidano sulla sua **partecipazione sociale** nell'ambiente in cui si trova; ad esempio, in una scuola in cui prevale l'idea che il bravo studente è colui che sa svolgere velocemente e accuratamente i compiti,

è chiaro che un alunno con Disturbo Specifico dell'Apprendimento potrà sentirsi escluso.

Infine, per comprendere la situazione globale del nostro apprendente, dovremo considerare anche altri **fattori contestuali** che possono influenzare la sua *performance*, a causa di atteggiamenti che ha maturato (stili di attribuzione, senso di auto-efficacia, stili di apprendimento) o di caratteristiche dell'ambiente stesso (caratteristiche fisiche del contesto, metodi didattici e di valutazione, ecc.).

In sintesi, l'ICF, pur non essendo pensato per l'insegnamento delle lingue, aiuta ad allargare lo sguardo rispetto alle difficoltà della persona, collocandole in un contesto più ampio che tiene conto dei vari fattori interni ed esterni che possono determinare la sua situazione globale. In questa guida, dunque, analizzeremo sempre le difficoltà di apprendimento delle lingue in relazione al contesto, allo scopo di sostenere lo sviluppo linguistico degli apprendenti, migliorando l'interazione tra input biologico e input contestuale.

### *La Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica*

Spostandoci ora nell'ambito degli studi sulla didattica delle lingue, possiamo rintracciare un filone di ricerca internazionale che si è occupato di studiare approcci e metodi per l'insegnamento delle lingue (soprattutto straniere) a studenti con bisogni speciali, con un'attenzione particolare alla dislessia (tra i testi fondamentali: Schneider e Crombie, 2003; Kormos e Smith, 2012; Kormos, 2017). Queste opere, caratterizzate da un forte *background* scientifico che coniuga ricerca clinica e didattica, sono spesso contraddistinte da una struttura analoga, che parte dall'analisi delle caratteristiche del disturbo, per poi descriverne l'impatto nell'apprendimento delle lingue e illustrarne le implicazioni didattiche. Il rischio di questa impostazione è di cadere nella «trappola ritrattistica» di cui abbiamo parlato sopra, che non tiene conto dell'importanza del contesto nell'apprendimento di una lingua, e del ruolo-chiave che, in ambito educativo, svolgono gli insegnanti.

Applicando la prospettiva bio-psico-sociale alla didattica delle lingue, abbiamo elaborato la **Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica** (per una prima formulazione: Daloso, 2012; per una rielaborazione più recente: Daloso, 2017), che fornisce agli educatori linguistici un quadro teorico per ridisegnare l'ambiente di apprendimento al fine di renderlo più accessibile agli alunni con difficoltà linguistiche, generiche o specifiche, stimolando la riflessione sulle pratiche didattiche quotidiane, sulle potenziali barriere che comportano e sulle modalità per abatterle o aggirarle.

La prospettiva dell'accessibilità glottodidattica parte dal presupposto che l'apprendimento di qualsiasi lingua abbia luogo in una serie di contesti in cui la persona interagisce, spesso con il supporto di figure adulte

che, implicitamente o esplicitamente, svolgono una funzione tutoriale di supporto. Quando poi questo processo avviene in un contesto educativo formale, come la scuola o il doposcuola, assume un ruolo fondamentale la figura educativa, che costruisce l'ambiente di apprendimento stabilendo obiettivi, metodi, modalità di relazione e valutazione, ecc. Da questo punto di vista, le difficoltà di un alunno nell'apprendimento delle lingue vanno sempre interpretate come intreccio non ottimale di variabili personali e ambientali; anche qualora le fragilità linguistiche dipendano da un disturbo clinicamente diagnosticato, l'ambiente di apprendimento, pur non essendo causa primaria del disturbo, può amplificare o ridurre le barriere che quell'alunno si troverà a fronteggiare nel suo percorso di sviluppo linguistico.

Finora il concetto di accessibilità glottodidattica è stato sintetizzato come nella figura 1.3. Lo schema evidenzia che per raggiungere l'obiettivo di padroneggiare una lingua, l'apprendente con un Bisogno Linguistico Specifico (concetto che approfondiremo nel capitolo 4) viene coinvolto in una serie di attività di varia natura, liberamente scelte o indicate dagli insegnanti: esse possono essere semplici o complesse, come documentarsi su un argomento, cercare un'informazione, esprimere un'opinione.

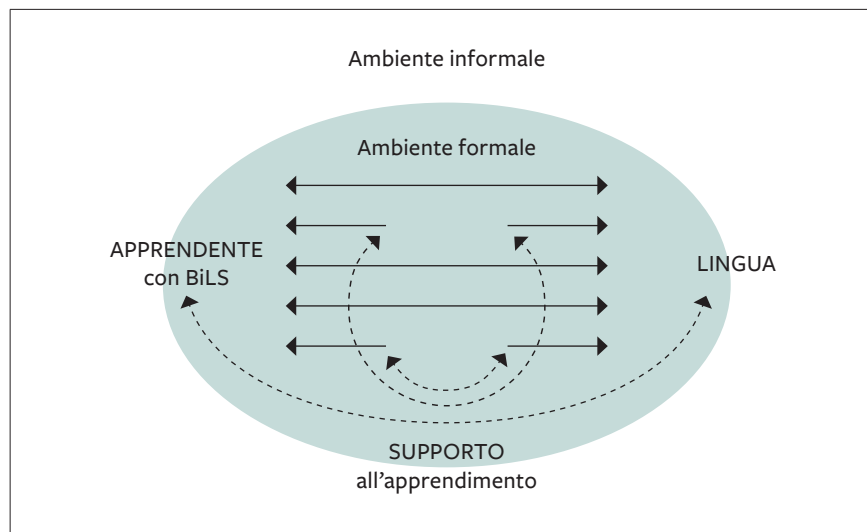


Fig. 1.3 La visione tradizionale dell'accessibilità glottodidattica.

Queste attività sono indicate nel grafico con una freccia che collega l'apprendente alla lingua (e viceversa) perché, nella maggior parte dei casi, sollecitano la comprensione e l'uso della lingua: ad esempio, per documentarsi su un argomento, occorre decodificare e comprendere brani, memorizzare le informazioni-chiave e interpretare eventuali passaggi complessi. Nel caso degli apprendenti con difficoltà linguistiche, può accadere che queste linee siano interrotte a causa di un'interazione

non ottimale tra le loro caratteristiche e l'ambiente in cui si trovano. Ad esempio, un alunno con dislessia faticherà nella decodifica dei testi scritti: dunque, per lui quella linea sarà interrotta e rappresenterà un ostacolo. Nel grafico (figura 1.3), l'educatore linguistico è concepito come colui che ricerca percorsi alternativi affinché l'apprendente sia in grado di svolgere il compito e, al contempo, migliorare la sua competenza linguistica; questo non significa necessariamente ricostruire le linee interrotte, come ci si aspetterebbe piuttosto in un intervento clinico-terapeutico, bensì potenziare alcuni aspetti della competenza linguistica e compensare quelli che, a causa di un disturbo, hanno un margine di miglioramento limitato.

Nella prospettiva di questo volume, la figura 1.3 è un punto di partenza per comprendere le complesse dinamiche dell'apprendimento linguistico in contesto formale, ma al contempo rischia di portare a concepire l'accessibilità in chiave bio-medica: ancora una volta si focalizza l'attenzione sui «problemi» dell'apprendente e sulle azioni di supporto compensativo che può offrire l'educatore per adattare la sua *performance* alle richieste della scuola. A conclusione del capitolo offriremo, dunque, una nuova rappresentazione grafica dell'accessibilità glottodidattica che risulta più in linea con una prospettiva bio-psico-sociale dell'apprendimento.

## ACCESSIBILITÀ E INCLUSIONE: QUESTIONE DI PROSPETTIVA

Negli studi italiani sull'educazione linguistica di persone con bisogni speciali, oltre al termine «inclusione», è entrato ormai nell'uso anche il termine «accessibilità», che la teoria discussa in questo paragrafo ha contribuito a diffondere. Inclusione e accessibilità si riferiscono allo stesso processo visto da due angolazioni diverse: l'**inclusione** assume il punto di vista dell'educatore, che si adopera con specifiche strategie didattiche affinché nessuno rimanga escluso dal processo formativo; l'**accessibilità** assume, invece, il punto di vista dell'apprendente, che può trovarsi ad affrontare barriere nel percorso di apprendimento, in autonomia o, auspicabilmente, con l'intervento di mediazione e supporto dell'educatore. I due termini non sono propriamente sinonimi, in quanto uno implica l'altro: l'accessibilità (di metodologie, strumenti, materiali, tecniche per l'apprendimento) costituisce infatti un requisito essenziale per una didattica realmente inclusiva. Assumendo questa distinzione, in questo volume useremo l'aggettivo «inclusivo» quando l'attenzione è posta sul processo educativo (parleremo quindi di «didattica inclusiva» e di «educazione linguistica inclusiva»), e riserveremo l'aggettivo «accessibile» quando parleremo dei fattori che possono ostacolare l'apprendimento linguistico, che andranno manipolati dall'educatore (in questo senso, parleremo di percorsi di apprendimento, tecniche didattiche, materiali più o meno accessibili agli apprendenti, nonché di principi e strategie per massimizzare tale accessibilità).

## Lingue e linguaggio a scuola: l'educazione linguistica

Se chiedessimo a un gruppo di persone di definire una lingua, ci troveremmo di fronte alle più svariate proposte: potrebbero emergere parole come «comunicazione», «espressione», «grammatica», «parole», ecc. Una lingua è certamente tutto questo, ma anche molto altro. Se poi chiedessimo ai nostri intervistati di esplicitare la differenza tra «lingua» e «linguaggio», probabilmente susciteremmo non pochi imbarazzi: nell'italiano dell'uso comune, infatti, la distinzione tra questi due termini non è affatto chiara; talvolta usiamo «linguaggio» intendendo un sistema di comunicazione diverso dalla lingua (il linguaggio del corpo, il linguaggio degli animali, ecc.), mentre in altri casi lo intendiamo come un modo di esprimersi (un linguaggio ricercato, un linguaggio comprensibile, ecc.) o ancora come un sotto-codice della lingua (il linguaggio medico, il linguaggio giuridico, ecc.). Se infine chiedessimo ai nostri intervistati se pensiero e linguaggio siano collegati, probabilmente scateneremmo accesi dibattiti (ma su questo saremmo in buona compagnia, dato che la comunità scientifica stessa ne discute animatamente da decenni!).

Da questa premessa emerge che la lingua, questo strumento comunicativo straordinario che ci è così familiare, non è poi così semplice da definire, ed è collegata a questioni complesse e importanti. Quando ci occupiamo di lingua a livello professionale, abbiamo bisogno di un approccio scientifico alla descrizione dei fenomeni linguistici, delle loro relazioni con le altre facoltà mentali e delle ricadute che possono avere nella pratica educativa quotidiana. La Linguistica, ossia lo studio scientifico del linguaggio, ci può offrire modelli teorici utili in questo senso. In quest'opera, ci ispireremo in particolare ad alcuni recenti sviluppi della ricerca linguistica che riteniamo preziosi per affrontare le difficoltà di apprendimento delle lingue in contesto educativo.

### Comunicazione, linguaggio e lingue

Tutti gli esseri viventi sono spinti alla comunicazione, ossia all'uso di particolari codici, semplici o complessi, per scambiarsi informazioni. La comunicazione può avvenire utilizzando un **codice verbale** (una lingua) o un **codice non verbale** (gesti, movimenti, o simboli iconici).

A partire dai primi approcci cognitivi alla ricerca linguistica (in primis, gli apporti di Noam Chomsky), si è iniziato a usare il termine «**linguaggio**» per riferirsi alla facoltà umana di comunicare verbalmente utilizzando un codice altamente strutturato, come è appunto una lingua. Le **lingue** (italiano, cinese, hindi, ecc.) sono esempi di codici strutturati che abbiamo sviluppato nel tempo per comunicare. Il linguaggio è, quindi, una facoltà mentale che ci accomuna come specie, mentre le singole lingue sono i prodotti concreti di questa capacità.

La differenza  
tra «lingua»  
e «linguaggio»



Questa distinzione, che adotteremo anche in questo volume, è accettata anche nella ricerca clinica. Quando si parla, ad esempio, di disturbi del linguaggio ci si riferisce a deficit riguardanti una facoltà mentale, che poi si manifestano in una serie di segnali nella comprensione e nell'uso della specifica lingua parlata dalla persona. Non è un caso, dunque, che nella classificazione ICF il linguaggio venga inserito nella categoria delle funzioni corporee, mentre la comprensione e l'uso della lingua vengano intese come attività personali.

### *Linguaggio e educazione*

Nella comunicazione tra educatori e alunni, il linguaggio ricopre una funzione speciale, tanto che quando viene a mancare, ad esempio nei casi di apprendenti con bisogni comunicativi complessi, come alcune disabilità intellettive, abbiamo bisogno di ricercare forme alternative di comunicazione, che solo in parte riescono a supplire a tale mancanza.

In contesto educativo, usiamo principalmente almeno una lingua non solo per comunicare con i nostri alunni, ma anche per veicolare contenuti e stimolare il loro apprendimento. Nell'ambito della Linguistica Educativa, che si occupa di studiare le relazioni tra linguaggio e educazione formale, è stato esplorato il ruolo che ricopre il linguaggio nell'apprendimento scolastico e accademico. Ispirandoci, in particolare, alle ricerche di Halliday (1999), potremmo sintetizzare come segue il rapporto tra linguaggio e educazione, formulando il secondo assunto teorico da cui parte il nostro volume.

## **2** VISIONE DELL'EDUCAZIONE

Ogni forma di educazione è sempre anche linguistica.

La quasi totalità di ciò che si impara normalmente in contesto educativo passa attraverso il linguaggio, che costituisce quindi lo strumento comunicativo privilegiato. Di conseguenza, le difficoltà di apprendimento scolastico hanno sempre in qualche misura anche una base linguistica.

Per argomentare questo assunto occorrono due precisazioni. In primo luogo, per questioni pratiche, l'educazione è strutturata in ambiti disciplinari, e in tutti i curricula scolastici e accademici del mondo si riconosce uno spazio preciso all'apprendimento linguistico formale sotto forma di «discipline» (italiano, latino, tedesco, ecc.). In questi casi, il linguaggio è *sostanza* dell'apprendimento, cioè oggetto di studio e riflessione.

In secondo luogo, sebbene si possa argomentare che non tutto ciò che si impara spontaneamente è mediato dal linguaggio, la quasi totalità di ciò che si impara nel sistema educativo è veicolata almeno da una lin-





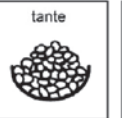
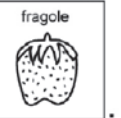




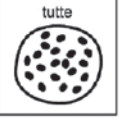



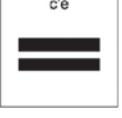





## LA COMUNICAZIONE AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Adattato da: M.A. Costantino (2012), *Costruire libri e storie con la CAA, Trento, Erickson*

Con questa espressione si intende «un'area della pratica clinica che cerca di compensare la disabilità temporanea o permanente di individui con bisogni comunicativi complessi» (ASHA, 2005), che coinvolgono, ad esempio, l'intenzionalità comunicativa (disturbi dello spettro autistico), le componenti motorie del linguaggio (distrofie, disprassie, paralisi), la comprensione linguistica (afasie e disfasie), ecc.

L'aggettivo «aumentativa» sta a indicare l'attenzione a non sostituire, bensì ad accrescere la comunicazione naturale utilizzando tutte le competenze dell'individuo, includendo le vocalizzazioni o il linguaggio verbale residuo, la gestualità, ecc. Il termine «alternativa» è, invece, sempre meno utilizzato, perché le situazioni in cui l'intervento è «in alternativa» all'uso di un codice verbale sono pochissime, e l'aggettivo sembra suggerire che questo tipo di intervento si sostituisca, anziché affiancarsi, al linguaggio.

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa si basa sull'uso di tabelle, da adattare ai bisogni comunicativi del singolo apprendente, composte da tessere che combinano una componente iconica (disegno, fotografia o simbolo) e una linguistica (parola). Ecco come si potrebbe raccontare una versione semplificata della fiaba di Cappuccetto Rosso utilizzando questa forma di comunicazione.

Cappuccetto Rosso 	corre 	nel bosco 	e vede 	tante 	fragole 		
la bambina 	pensa 	:	" Ora 	mangio 	tutte 	le fragole 	"
che buone 	!						
Nel bosco 	c'è 	il Lupo Cattivo 	!!	che paura 	!!!		
corro 	veloce 	dalla nonna 	.				

Il concetto di «educazione linguistica»

gua. Qui il linguaggio diventa *veicolo* di apprendimento, cioè strumento per accedere a contenuti e sviluppare competenze nelle altre discipline.

Proprio per questa stretta relazione tra linguaggio e educazione, al di là dell'insegnamento specifico delle singole lingue, è compito di tutti gli insegnanti e tutor promuovere l'*educazione linguistica* degli apprendenti, cioè la cura e il potenziamento della loro facoltà di linguaggio. Rielaborando il pensiero di Halliday, potremmo dire che l'educazione linguistica si sostanzia in azioni che promuovono quattro forme di apprendimento (Daloiso, 2019).

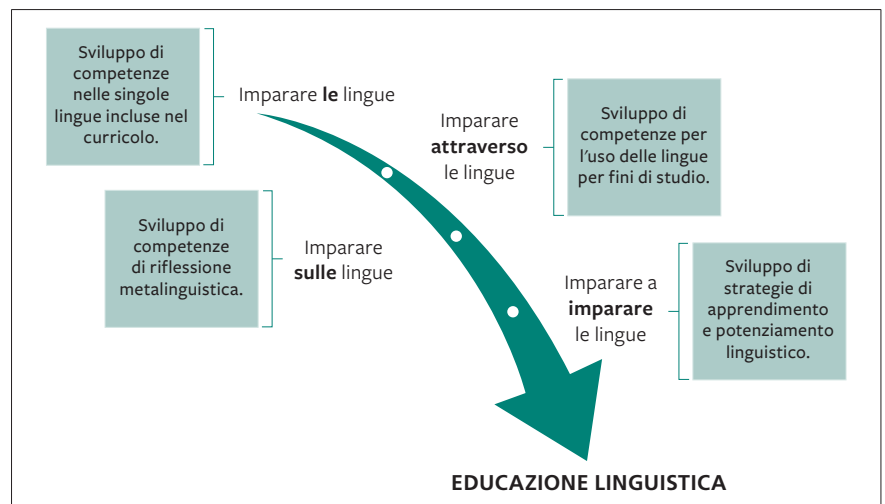


Fig. 1.4 Gli ambiti di sviluppo dell'educazione linguistica.

Nel nostro sistema scolastico, caratterizzato da una netta separazione in discipline distinte, l'ambito dell'educazione linguistica su cui si lavora maggiormente è solo il primo tassello della figura 1.4, ossia l'apprendimento delle singole lingue incluse nel curriculum, mentre le altre dimensioni risultano spesso trascurate. Questa impostazione ha ricadute negative sugli apprendenti con fragilità linguistiche, che oltre a faticare nello studio delle lingue, non sono sostenuti nello sviluppo di quelle competenze trasversali (studiare in una lingua, riflettere sui meccanismi del linguaggio, attivare strategie metacognitive) che li aiuterebbero a migliorare le loro *performance* in tutte le discipline.

Limiti delle modalità tradizionali di insegnamento delle lingue

Concentrandoci ora sul modo in cui tradizionalmente viene concepito lo studio delle lingue nel nostro sistema educativo, osserviamo tre importanti limiti, che finiscono per essere vere e proprie barriere per alcune tipologie di alunni.

In primo luogo, dalle pratiche di insegnamento linguistico sembra emergere una concezione disincarnata del linguaggio (in particolare la grammatica), concepito come una facoltà slegata dal corpo e dalle altre capacità (cognitive, sociali, ecc.) degli alunni, con il rischio di ridurre l'ap-

prendimento delle lingue a un esercizio formale, riservato a chi possiede già un'intelligenza linguistica sviluppata, offrendo poche opportunità di aggancio ad apprendenti che sfruttano maggiormente altri canali e altre strategie per imparare.

In secondo luogo, la concezione di «lingua» varia notevolmente a seconda delle discipline, con una cesura evidente tra le lingue straniere, insegnate principalmente in un'ottica comunicativa, e l'italiano L1, proposto con un approccio più orientato ad aspetti parziali, come le abilità scritte e la competenza ortografica. L'educazione linguistica beneficerebbe di una concezione unitaria di «padronanza di una lingua», che proporremo nella parte finale di questo capitolo.

Infine, va detto che, in generale, nell'insegnamento linguistico si tende a dare un peso non indifferente all'apprendimento della grammatica, la qual cosa non è di per sé negativa (come vedremo nel capitolo 12, esiste un filone di ricerca consolidato che ha dimostrato gli effetti positivi della riflessione grammaticale sulla qualità e la rapidità dello sviluppo linguistico). Tuttavia, il modo in cui viene concepita la grammatica a scuola risulta problematico, perché parte dal presupposto che le regole di funzionamento di una lingua non abbiano un significato concettuale; in altri termini, siamo portati a pensare che i significati della lingua si trovino nelle parole che usiamo, mentre gli elementi prettamente grammaticali (articoli, preposizioni, tipi di frasi, ecc.) non avrebbero un significato, ma al massimo un elenco di usi. Infatti, quando lavoriamo sul lessico in classe diciamo spesso «questa parola *significa...*», mentre quando lavoriamo sulla grammatica non diciamo «l'articolo determinativo *significa...*», ma solamente «l'articolo determinativo *si usa per...*». Questa impostazione conduce a un apprendimento mnemonico delle regole grammaticali, che mette a dura prova gli alunni con difficoltà di memorizzazione.

Per promuovere un'educazione linguistica inclusiva dobbiamo invece affidarci a una teoria linguistica solida, che non separi linguaggio, mente e corpo, e a un modello di competenza linguistica che non riduca la lingua ad alcuni suoi aspetti. Nei prossimi paragrafi presenteremo per questi due ambiti i riferimenti teorici che ci guideranno in questo volume.

## Linguaggio, mente e corpo: la Linguistica Cognitiva

Nell'ambito della Linguistica sono state elaborate molte teorie sulla natura del linguaggio. Per molto tempo, a partire dal contributo di Noam Chomsky degli anni Sessanta, ha dominato una visione che concepisce il linguaggio come facoltà mentale staccata dalle altre abilità cognitive e basata su principi di funzionamento strutturale ritenuti universali. Questa impostazione ha avuto un certo impatto anche in ambito clinico, soprattutto nei modelli di classificazione dei disturbi

## EDUCAZIONE LINGUISTICA E INCLUSIONE

In Italia, la tradizione di studi sull'educazione linguistica si è sempre dimostrata attenta alle differenze nella classe di lingua, indagate sul piano sia linguistico-culturale (abilità, repertori linguistici e culturali, ecc.) sia psico-cognitivo (stili cognitivi, atteggiamenti, motivazione, emozioni, ecc.). Nell'ultimo decennio sono stati condotti molti studi sulle situazioni in cui le differenze sono determinate da bisogni speciali.

L'educazione linguistica degli apprendenti con bisogni speciali chiama in causa diversi ordini di questioni. In primo luogo, vi sono questioni di carattere etico: le varie tradizioni di ricerca italiane sull'educazione linguistica concordano nel sottolinearne il valore democratico (basti citare le note *10 Tesi per l'educazione linguistica democratica* promosse dal GISCEL; per una retrospettiva: De Mauro, 2018) e le implicazioni etiche (Balboni, 2011). Procedendo in questa direzione, e considerando la varietà di apprendenti che presentano una qualche forma di fragilità linguistica, è entrata nell'uso l'espressione **educazione linguistica inclusiva**, in particolare grazie al primo convegno scientifico sull'argomento organizzato presso l'Università di Parma (Daloiso e Mezzadri, 2021). L'espressione si riferisce innanzitutto al contributo che la nozione stessa di educazione linguistica può dare ai processi formativi inclusivi, ma prefigura anche la definizione di una vera e propria area di studi dedicati all'elaborazione e alla sperimentazione di modelli di educazione linguistica fondati sul concetto di inclusività (Daloiso, 2019).

Da qui prende le mosse un secondo ordine di questioni, di carattere metodologico, ampiamente discusse in questa guida, che riguardano principi di riferimento, modelli e strategie operative per promuovere un apprendimento linguistico accessibile a tutti gli alunni, ma attento soprattutto a coloro che sperimentano difficoltà, generiche o specifiche.

Vi è infine un altro ordine di questioni che raramente sono oggetto di riflessione da parte della comunità scientifica: il processo di educazione linguistica delle persone con bisogni speciali non è prerogativa esclusiva della scuola. Sono molteplici, infatti, le figure professionali che, a diverso titolo e con obiettivi distinti, concorrono al recupero e al potenziamento del linguaggio di questi apprendenti (tutor e tecnici dell'apprendimento, educatori professionali, ecc.). Si pone la necessità di costruire un'**educazione linguistica ecologica**, oltre che inclusiva, allo scopo di delineare modelli e protocolli di intervento glottodidattico olistici, capaci di costruire continuità educativa tra i diversi ambienti formativi in cui questi apprendenti sono inseriti. Proprio a tal fine il Gruppo ELICOM dell'Università di Parma ha istituito la Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico, che si rivolge a tutte queste figure educative per costruire un profilo professionale di qualità e omogeneo in quest'ambito (per maggiori informazioni: [www.elicom.unipr.it](http://www.elicom.unipr.it)). In questa guida accoglieremo la sfida dell'educazione linguistica ecologica, rivolgendoci a tutte le figure educative che, da prospettive diverse, sono accomunate dal desiderio di trovare strategie per sostenere gli apprendenti con fragilità linguistiche.

evolutivi; ancora oggi un fattore-chiave per l'identificazione dei disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento, infatti, è la dissociazione tra basso profilo linguistico e adeguate abilità non verbali.

Negli ultimi decenni, tuttavia, questa concezione è stata messa fortemente in discussione da evidenze cliniche e neuroscientifiche. Sono

emerge, ad esempio, importanti correlazioni tra deficit in alcune funzioni cognitive e disturbi nello sviluppo linguistico (si veda il capitolo 4); un importante filone di ricerca nelle neuroscienze suggerisce, inoltre, che il linguaggio sia collegato al nostro corpo più di quanto pensiamo (per una sintesi: Gallese, in Daloiso e Mezzadri, 2021).

In questo volume adotteremo quindi come terzo assunto teorico del nostro lavoro una visione del linguaggio che si avvicina maggiormente a queste evidenze scientifiche, e che potremmo sintetizzare come segue.

### 3

#### VISIONE DEL LINGUAGGIO

Linguaggio, mente e corpo sono intimamente connessi tra loro.

Il linguaggio è una facoltà mentale connessa con le altre capacità cognitive e riflette il modo in cui organizziamo e rappresentiamo mentalmente le nostre conoscenze ed esperienze fisiche. Le difficoltà di apprendimento delle lingue si comprendono e affrontano meglio sul piano educativo se sono messe in relazione con le altre capacità cognitive e con le esperienze fisiche dell'apprendente.

Questa concezione del linguaggio ci aiuta a ottenere una visione più completa degli apprendenti che osserviamo, e a comprendere meglio i loro profili di funzionamento in caso di disturbi del linguaggio e dell'apprendimento, spesso complessi e ricchi di sfaccettature. Essa, inoltre, pone le basi per superare i limiti dell'educazione linguistica tradizionale descritti nel paragrafo precedente.

Per implementare operativamente questo assunto, utilizzeremo come sfondo teorico le conoscenze provenienti dalla Linguistica Cognitiva, che si prefigge di studiare il funzionamento del linguaggio, nonché il suo apprendimento e la sua struttura concettuale. Alla base vi è l'idea che le caratteristiche delle lingue e il loro funzionamento si possano spiegare alla luce della nostra esperienza mentale, fisica e socioculturale. Vediamo dunque, seppur brevemente, come la Linguistica Cognitiva concepisce la comunicazione, il linguaggio e il suo apprendimento.

#### *Comunicazione e linguaggio*

In genere siamo portati a credere che comunicare significhi scambiarsi informazioni su persone, cose o fatti. In realtà, più spesso gli argomenti delle nostre conversazioni non sono semplici descrizioni oggettive della realtà; infatti, parliamo più frequentemente di ciò che non è ancora accaduto, che potrebbe accadere o vorremmo accadesse, diamo interpretazioni, facciamo ipotesi e pronostici, esprimiamo opinioni, ecc. Di conseguenza, per la Linguistica Cognitiva comunicare significa esteriorizzare le nostre concettualizzazioni interne, cioè le rappresentazioni

mentali delle nostre idee, conoscenze ed esperienze, allo scopo di renderle disponibili e comprensibili a chi ci ascolta.

Lo strumento privilegiato a nostra disposizione per comunicare le nostre concettualizzazioni è il linguaggio, che costituisce un repertorio vasto e organizzato di **costruzioni linguistiche**, ossia appaiamenti di forme e significati (Langacker, 1987) utilizzati per presentare diverse interpretazioni di uno stesso evento. Le costruzioni strutturano i concetti e dirigono l'attenzione dell'interlocutore verso aspetti dell'esperienza rilevanti in quel momento (Ellis e Cadierno, 2009).

La centralità del significato nel linguaggio

In questa prospettiva, sono portatori di **significato** non solo le parole, ma anche gli elementi grammaticali: se scegliamo una costruzione anziché un'altra stiamo veicolando significati diversi. In questo senso, le nostre scelte linguistiche sono finalizzate a condividere una nostra «scena mentale» con chi ci ascolta, aiutandolo a focalizzare l'attenzione sugli aspetti rilevanti della scena. Ad esempio, se diciamo «Il negozio è stato chiuso», stiamo invitando chi ci ascolta a operare uno zoom verso la parte della scena mentale che ci interessa, ossia il negozio; ma se diciamo «Il proprietario ha chiuso il negozio», lo zoom si sposta verso il proprietario. Ecco che le forme attiva e passiva di una frase non sono semplicemente due strutture sintattiche alternative, bensì due diverse possibilità espressive del parlante. Da questo semplice esempio capiamo perché, secondo la Linguistica Cognitiva, non si può concepire la grammatica staccandola dai significati e dai contesti in cui la usiamo.

Il linguaggio come riflesso delle nostre funzioni mentali

Veniamo ora a un nodo centrale di questa visione del linguaggio: qual è la natura delle costruzioni linguistiche? Si tratta di semplici convenzioni sviluppate nel tempo, o hanno un rapporto più profondo con il modo in cui è organizzata la nostra mente? La Linguistica Cognitiva suggerisce che le costruzioni non siano arbitrarie, ma riflettano il modo in cui funziona la nostra mente. Ad esempio, il nostro sistema visivo è in grado di localizzare un elemento focale di piccole dimensioni in uno sfondo contestuale più vasto, mentre non riesce a fare il contrario. Questo può riflettersi nell'uso delle preposizioni di spazio: possiamo dire tranquillamente «La bicicletta è *davanti* la scuola», ma ci suonerebbe alquanto strano dire «La scuola è *dietro* la bicicletta», perché stiamo sovvertendo la relazione tra l'elemento focale (la bicicletta), in genere di piccole dimensioni, e lo sfondo contestuale (la scuola), solitamente di grandi dimensioni.

Concettualizzare metaforicamente la realtà

Un'altra caratteristica della nostra mente è la capacità di concettualizzare metaforicamente la realtà. Ad esempio, tendiamo a concepire la direzione verso l'alto come qualcosa di positivo, attribuendo invece alla direzione verso il basso una connotazione negativa. A partire da questa metafora (SU È BENE, GIÙ È MALE), possiamo spiegare molte locuzioni in italiano (e in tante altre lingue), come «sentirsi giù», «essere giù di morale», «tirarsi su», «su con la vita»; seguono la stessa logica anche tante



altre espressioni che non contengono le preposizioni «su» e «giù», come «essere al settimo cielo» o «sentirsi sprofondare».

Le nostre capacità cognitive sono universali, ma poi ogni gruppo culturale le usa nel proprio contesto, e questo conduce a variazioni tra le lingue. Rimanendo nel campo delle metafore, sia in inglese sia in giapponese vale la metafora IL CORPO È UN CONTENITORE DI EMOZIONI, che a sua volta dà origine alla concettualizzazione della rabbia come un fluido dentro il contenitore del nostro corpo; le metafore usate in inglese, però, sottolineano l'esplosione improvvisa della rabbia fuori dal nostro corpo («*He was bursting with anger*», «*She blew up at me*»), mentre in giapponese la perdita di controllo è concettualizzata come una progressiva risalita della rabbia dal *hara* (stomaco) all'*atama* (cervello); si spiegano così costruzioni giapponesi come «tienila nello stomaco (la rabbia)», «è arrivata alla testa in un attimo» (Palmer, 1996).

Da questi semplici esempi capiamo che nella prospettiva adottata in questa guida, imparare una nuova lingua non significa semplicemente imparare a memoria un altro repertorio di costruzioni linguistiche, bensì riconcettualizzare la realtà e l'esperienza attraverso le lenti di una nuova lingua (da questo punto di vista, come si vedrà nel capitolo 11, la capacità di mediazione è una competenza-chiave su cui lavorare). In questo senso, le differenze formali tra due lingue vanno considerate modalità diverse con cui due gruppi culturali giungono a concettualizzare eventi ed esperienze, come risultato dell'interazione tra le risorse cognitive umane (universali) e i contesti culturali (particolari).

### Lo sviluppo del linguaggio

È opinione comune che da piccoli imparare una qualsiasi lingua sia più semplice. Negli anni Sessanta Noam Chomsky ipotizzò addirittura che i bambini possedano un dispositivo di acquisizione specifico per il linguaggio. All'epoca poco si conosceva del reale funzionamento della mente infantile e dei sofisticati meccanismi di apprendimento generale dei bambini, per cui sembrava del tutto plausibile dover immaginare una predisposizione genetica per spiegare il «miracolo» dell'acquisizione linguistica.

Le conoscenze attuali in quest'ambito suggeriscono che l'indubbia capacità dei bambini di imparare una o più lingue fin da piccoli si possa spiegare indagando le interazioni tra fattori individuali (le risorse cognitive dei bambini) e fattori contestuali (l'immersione nell'ambiente linguistico e socio-culturale). La Linguistica Cognitiva ci invita dunque a considerare l'apprendimento delle lingue come il risultato di fattori interni ed esterni alla persona (esattamente come propone l'ICF, pur con uno scopo diverso).

Per quanto concerne i **fattori contestuali**, siamo in grado di costruire il nostro sistema linguistico individuale grazie alla ripetuta esposizione

a **eventi d'uso** (Kemmer e Barlow, 2000), ossia esempi situati di usi linguistici in una situazione comunicativa. Per interiorizzare una costruzione linguistica abbiamo dunque bisogno di sentirla frequentemente, in situazioni e contesti ricorrenti.

La **frequenza d'uso** di una costruzione è fondamentale per il suo apprendimento e spiega anche perché impariamo prima alcune costruzioni e poi altre; ad esempio, impariamo prima le frasi attive, più frequenti, e poi quelle passive. Allo stesso modo, impariamo prima certi significati di una costruzione e poi altri; ad esempio, la parola «cucina» viene utilizzata in italiano per indicare sia un luogo della casa sia una tradizione culinaria, ma nelle interazioni adulto-bambino prevale il primo uso, che viene dunque imparato per primo dal bambino.

Fattori personali nello sviluppo del linguaggio

Per quanto riguarda i **fattori personali**, lo sviluppo del linguaggio poggia su una vasta gamma di risorse cognitive a disposizione degli apprendenti, che includono la memoria, l'attenzione, la capacità di fare inferenze, ecc. La mente dei bambini, anche quando piccolissimi, non è *tabula rasa*, ma possiede una dotazione di partenza, che si affina nei primi anni di vita e favorisce l'elaborazione mentale della lingua ascoltata. In questo senso, si parla anche di **apprendimento statistico** (Rebuschat, 2015): gli accoppiamenti tra le forme e i significati del linguaggio sono molteplici, per cui il bambino deve sfruttare la conoscenza pregressa degli enunciati e del mondo allo scopo di determinare l'interpretazione più probabile di una data costruzione linguistica in un dato contesto (Ellis, 2008).

In sintesi, quindi, nella prospettiva della Linguistica Cognitiva, lo sviluppo del linguaggio è una forma particolare di apprendimento, che si può spiegare comprendendo l'interazione tra fattori personali (il funzionamento della mente) e contestuali (l'ambiente linguistico e socio-culturale in cui si trova la persona).

## La padronanza di una lingua

Quando possiamo dire di sapere una lingua? C'è chi identifica la padronanza di una lingua con la conoscenza delle regole grammaticali, chi con la capacità di esprimersi, o ancora con l'uso della lingua per informarsi, studiare, viaggiare. Ciascuna di queste risposte, per quanto corretta, non riesce a cogliere la ricchezza e la complessità della padronanza di una lingua nel suo insieme. Queste visioni parziali hanno poi un potenziale impatto concreto nel modo in cui si presenta la lingua in classe e se ne imposta l'insegnamento; ad esempio, il docente che identifica la padronanza di una lingua con la conoscenza della sua grammatica potrebbe concentrarsi sulla spiegazione delle regole, trascurando la dimensione comunicativa.

Per queste ragioni, abbiamo bisogno di una definizione rigorosa, ossia capace di coglierne le varie dimensioni in gioco quando comunichiamo verbalmente, e al contempo operativa, cioè funzionale al lavoro sul campo degli educatori linguistici. In questa guida, utilizzeremo la seguente definizione di padronanza.

### 3 VISIONE DELLA PADRONANZA DI UNA LINGUA

Padroneggiare una lingua significa attivare una rete di competenze esistenziali, linguistiche e strategiche.

Ogni persona è un agente sociale, impegnato quotidianamente in attività che richiedono l'uso integrato di competenze esistenziali (comportarsi adeguatamente e consapevolmente in una data situazione), linguistiche (usare correttamente la lingua in relazione agli scopi comunicativi) e strategiche (affrontare e risolvere fraintendimenti e problemi comunicativi). La padronanza di una lingua è data da tutte e tre queste competenze, che attiviamo sempre simultaneamente nella comunicazione quotidiana.

Il quarto assunto alla base di questa guida s'ispira al concetto di *language proficiency* del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue (QCER), uno strumento fondamentale sviluppato nell'ambito della didattica delle lingue straniere, ma che, per la sua impostazione teorica e la ricchezza di contenuti e implicazioni operative, costituisce un riferimento per tutti gli educatori linguistici.

La lingua come strumento d'azione

Ispirandoci alla prospettiva del QCER, possiamo precisare alcuni aspetti della padronanza di una lingua. In primo luogo, essa è improntata all'**azione**: non si può sapere una lingua in astratto, ma la si userà nel concreto della comunicazione quotidiana per «fare delle cose», semplici (comprare il giornale, ordinare un caffè, ecc.) o complesse (relazionare su un progetto, risolvere un conflitto lavorativo, ecc.). Di conseguenza, la padronanza si declina in una serie di attività che il parlante sa svolgere, e che, in prospettiva didattica, i nostri apprendenti dovranno imparare a compiere, usando in modo integrato le competenze generali, linguistiche e strategiche. Questa visione arricchisce con un ulteriore tassello la concezione della comunicazione e del linguaggio proposta dalla Linguistica Cognitiva: si sottolinea, così, anche il **valore funzionale** della lingua, come strumento d'azione oltre che di pensiero.

In secondo luogo, possiamo osservare la ricchezza e ampiezza delle competenze che compongono la padronanza. Oltre alle **competenze linguistiche** in senso stretto (lessicale, grammaticale, pragmatica, ecc.), che sono ovviamente incluse, si introducono altri due aspetti di pari importanza. Il primo è la **dimensione esistenziale**, ossia il saper collocarsi all'interno di una situazione comunicativa, conoscerne le norme e attivare quelle *soft skills* necessarie per entrare in relazione efficacemente

## CHE COS'È IL QUADRO COMUNE EUROPEO? ORIGINE E TRATTI SALIENTI

Si tratta di un documento emanato dal Consiglio d'Europa nel 2001 (tradotto in italiano nel 2002) al fine di promuovere il plurilinguismo negli Stati membri, aumentare la consapevolezza dei processi di apprendimento e insegnamento delle lingue straniere e creare un codice comune tra gli operatori per facilitarne la comunicazione secondo criteri di coerenza, trasparenza e onnicomprensività.

La parte più «celebre» del *Quadro* è sicuramente la scala di competenza in lingua straniera su 3 livelli (A, B, C) organizzati in:

- A1 Contatto
- A2 Sopravvivenza
- B1 Soglia
- B2 Progresso
- C1 Efficacia
- C2 Padronanza.

L'impianto teorico del *Quadro* si basa sull'assunto che per svolgere i compiti e le attività richiesti nelle varie situazioni comunicative, chi apprende e usa una lingua si avvale di un insieme di competenze, acquisite nel corso della propria esperienza, che sono sia linguistico-comunicative che generali (sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere). Attraverso un ricco apparato di scale differenziate per abilità e livelli, il *Quadro* permette di descrivere la competenza linguistica del parlante sempre in positivo, evidenziando quello che «sa fare» in ragione dell'obiettivo da raggiungere e del contesto in cui si muove.

L'evolversi dei tempi e la rilevazione di alcuni margini di miglioramento dello strumento hanno condotto alla redazione di un *Volume complementare* (pubblicato nel 2018 e tradotto in italiano nel 2020) che prende in considerazione il mutato panorama linguistico, legato anche ai flussi migratori, e la comunicazione online.

I documenti fondamentali relativi al Quadro sono consultabili qui:

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>

La versione italiana del Volume Complementare si trova qui:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>

con l'interlocutore (empatia, decentramento del punto di vista, consapevolezza interculturale, ecc.). Il secondo è la **dimensione strategica**, ossia il saper affrontare gli ostacoli che sorgono nella comunicazione e nell'apprendimento, ipotizzando strategie per superarli, e sapendole poi attivare e valutare.

Infine, la padronanza di una lingua va concepita come un **ecosistema**, caratterizzato da un equilibrio tra le varie competenze; ogni apprendente, sulla base del livello linguistico raggiunto, ma anche delle sue

La padronanza  
di una lingua  
come ecosistema

propensioni e caratteristiche, costruirà il proprio equilibrio ecosistemico, contraddistinto da punti di forza e di debolezza nelle varie componenti della padronanza. Ad esempio, due apprendenti con lo stesso livello linguistico avranno probabilmente un profilo di padronanza diverso; uno dei due potrebbe eccellere nelle attività interattive e meno in quelle riflessive, mentre per l'altro potrebbe accadere il contrario. Allo stesso modo, un alunno con un disturbo specifico dell'apprendimento potrebbe manifestare limitazioni a livello ortografico o nella comprensione del testo, ma compensarle con adeguate strategie comunicative. Questa prospettiva consentirà agli educatori linguistici di adottare sempre una visione positiva delle competenze, anche parziali, che ciascun apprendente sta sviluppando.

### Allargare lo sguardo sull'educazione linguistica inclusiva: riflessioni conclusive

Il quadro di riferimento proposto in questo capitolo ci induce ad allargare lo sguardo sull'educazione linguistica da due punti di vista.

In primo luogo, se intendiamo il linguaggio come sistema connesso alla mente e al corpo e se le competenze linguistiche si attivano sempre insieme a quelle esistenziali e strategiche, allora un'educazione linguistica efficace dovrebbe curare congiuntamente tutti questi aspetti. Talvolta, inoltre, proprio nei casi di difficoltà di apprendimento delle lingue, diventa prioritario curare una serie di fattori (ad esempio, le emozioni, l'attenzione, la memoria, le strategie di apprendimento) che, pur essendo apparentemente slegati dal linguaggio, in realtà ne sorreggono lo sviluppo. Gli approcci più recenti alle scienze cognitive suggeriscono che tutti questi fattori sono interconnessi, per cui l'aggettivo «cognitivo» non indica solo i processi della mente, ma l'intreccio di mente, corpo ed emozioni, da considerare in modo integrato. Alla luce di queste considerazioni, l'educazione linguistica dovrebbe essere sempre anche cognitiva, cioè attenta a sviluppare anche quelle competenze non strettamente linguistiche che sorreggono l'apprendimento. Proprio questa sarà la prospettiva che adotteremo in questa guida.

Educazione linguistica  
e cognitiva

In secondo luogo, la prospettiva bio-psico-sociale abbracciata in questo volume ci induce a sottolineare che, quando sono presenti difficoltà scolastiche o disturbi del linguaggio o dell'apprendimento, non dobbiamo cadere nell'approccio «essenzialista», focalizzandoci solo sui «problemi» dell'apprendente e sulle azioni di supporto compensativo finalizzate a adattare la sua *performance* alle richieste dell'ambiente. L'accessibilità glottodidattica va intesa, invece, come un processo di portata molto più ampia che mira a ottimizzare le interazioni tra le caratteristiche della persona e l'ambiente in cui è inserita per promuovere il reale miglioramento linguistico: l'ambiente, grazie all'azione

L'accessibilità  
glottodidattica

dell'educatore, fornirà il necessario supporto, mentre l'apprendente svilupperà progressivamente delle competenze necessarie per acquisire una propria autonomia. Proponiamo dunque una nuova rappresentazione del concetto di accessibilità glottodidattica, frutto di un lavoro d'équipe del Gruppo ELICom dell'Università di Parma, che cerca di catturare questa nuova prospettiva.

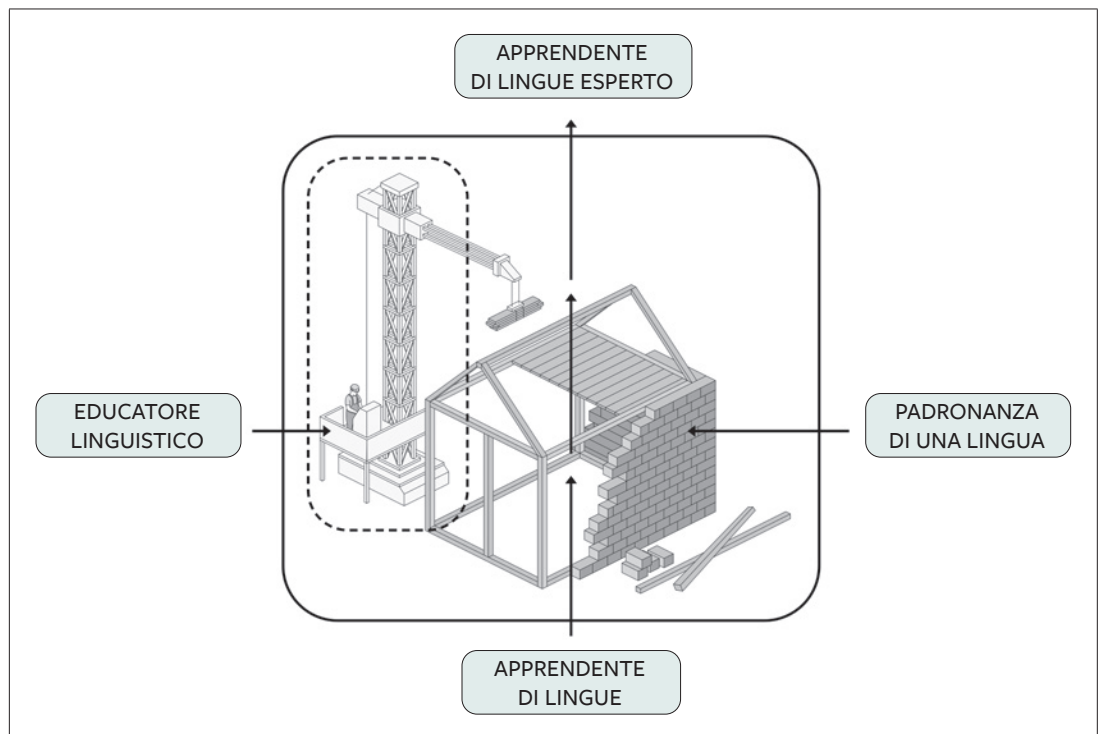


Fig. 1.5 L'accessibilità glottodidattica: una nuova visione.

Il grafico evidenzia in primo luogo una «profondità longitudinale»: muovendoci dal basso verso l'alto, abbiamo un apprendente di lingue (con o senza disturbi) in cammino, che dovrebbe acquisire gli strumenti per diventare «esperto», ossia autonomo, consapevole dei propri limiti e delle proprie potenzialità, strategico nell'apprendimento, ecc. Questo percorso è possibile mettendo al centro il processo di progressivo sviluppo della padronanza di una lingua, che è paragonabile alla costruzione di una casa, dove i singoli mattoncini sono le competenze linguistiche, essenziali e strategiche. L'educatore linguistico deve, dunque, fornire l'impalcatura di supporto necessaria per lo sviluppo della padronanza. Poiché l'obiettivo ultimo è l'autonomia dell'apprendente, l'impalcatura è da intendersi sempre come temporanea. Questo non significa che l'apprendente dovrà aver sviluppato allo stesso livello tutti gli aspetti della padronanza linguistica (in presenza di disturbi dell'apprendimento

L'autonomia  
dell'apprendente come  
obiettivo ultimo

o del linguaggio, ad esempio, alcune aree della competenza linguistica possono faticare a svilupparsi pienamente). Ciò che conta, però, è che l'apprendente abbia maturato una *expertise* che gli consenta di gestire autonomamente anche le proprie difficoltà.

Questo volume rappresenta dunque una guida innovativa alla costruzione di ambienti di apprendimento delle lingue inclusivi fondati su una rinnovata concezione dell'accessibilità glottodidattica, così come rappresentata nella figura 1.5.

## In sintesi

- ✓ Adottando una prospettiva bio-psico-sociale, non possiamo analizzare le difficoltà linguistiche degli apprendenti indipendentemente dai contesti sociali, culturali e educativi in cui si trovano. È opportuno comprendere quali interazioni si realizzano tra i fattori personali e contestuali in gioco nell'apprendimento delle lingue.
- ✓ In contesto educativo, l'apprendimento passa attraverso il linguaggio, usato dagli educatori per intessere relazioni, veicolare contenuti e sviluppare abilità. Spesso le difficoltà di apprendimento in ambito educativo sono in larga misura (anche) difficoltà di linguaggio.
- ✓ È opportuno promuovere l'educazione linguistica, che significa non solo insegnare le lingue, ma anche stimolare la capacità di usare le lingue per apprendere, di riflettere sulle loro caratteristiche e di acquisire le strategie necessarie per divenire apprendenti di lingue autonomi.
- ✓ Il modo in cui concepiamo le lingue, e in particolare la grammatica, ha un forte impatto sui metodi didattici, che possono ostacolare la costruzione di un'educazione linguistica inclusiva. È opportuno allargare lo sguardo rispetto alla visione prescrittiva e astratta della grammatica, riconoscendone il valore comunicativo e i suoi forti legami con i processi mentali e le esperienze corporee.
- ✓ In una prospettiva di educazione linguistica inclusiva, anche l'idea stessa di cosa significa sapere una lingua va ampliata, riconoscendo che una persona padroneggia realmente una lingua non solo se produce frasi corrette. Vi è una rete complessa di competenze non solo linguistiche, ma anche esistenziali e strategiche che vanno curate congiuntamente.