

Verso la ‘Glottodidattica speciale’ Condizioni teoriche e spazio epistemologico

Michele Daloso (Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract This paper outlines the proposal for a new language teaching research area specifically devoted to the study of (native, foreign and second) language learning within the context of special needs. Particularly, the first part of the paper discusses the epistemological background and the theoretical necessity for such a branch of language teaching theory and methodology, whereas the second part sets the epistemological framework of reference for studies in this research field. For this reason, the paper also outlines the theoretical framework for all the papers collected in this special issue of EL.LE journal.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Le scienze contemporanee tra unità del sapere e specializzazione. — 2.1. Il paradigma della complessità. — 2.2. Criteri che possono giustificare il processo di specializzazione. 3. Considerazioni sull'oggetto di studio della glottodidattica. — 3.1. Il fattore 'persona'. — 3.2. Il fattore 'contesto'. — 3.3. Una definizione di glottodidattica speciale. — 4. Considerazioni sull'assetto epistemologico della glottodidattica. — 4.1. La dimensione teorico-operativa. — 4.2. La dimensione interdisciplinare. — 5. Conclusioni

1 Introduzione

Pluralitas non est ponenda sine necessitate. Questo aforisma, attribuito a Guglielmo di Occam, sintetizza in modo emblematico la questione epistemologica centrale che sta alla base della proposta che avanziamo in questo saggio, e che costituisce lo sfondo teorico di questo numero monografico della rivista *EL.LE*. La glottodidattica, quale scienza dell'educazione linguistica, può essere suddivisa in branche, al pari delle altre scienze con le quali essa stessa è già in rapporto (linguistica, pedagogia, neuroscienze ecc.)? Seguendo l'aforisma di Guglielmo di Occam, dove risiede la necessità teorica per l'eventuale individuazione di una nuova branca della glottodidattica, che si occupi in modo specifico dell'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali? Prendendo le mosse da queste riflessioni, nel presente saggio si discutono le condizioni epistemologiche per identificare una nuova area di studio, che definiamo 'glottodidattica per i bisogni educativi speciali', o per necessità di sintesi 'glottodidattica speciale'. In quest'area possono confluire studi teorici e sperimentazioni sul processo di educazione linguistica in soggetti che, per via di condizioni di salute particolari, manifestano bisogni glottodidattici speciali. In

questo saggio di apertura del presente numero monografico cercheremo di definire, dunque, la cornice epistemologica di riferimento per questo nuovo filone di studi, che, come dimostrano la ricchezza e la varietà degli argomenti affrontati nei saggi di questo numero, ha già prodotto risultati notevoli e riteniamo possa condurre ad interessanti sviluppi futuri.

2 Le scienze contemporanee tra unità del sapere e specializzazione

Gettando uno sguardo alle scienze con cui la glottodidattica è in relazione non si può fare a meno di notare che ciascuna di esse ha seguito un percorso di progressiva specializzazione; ad esempio, dalla psicologia generale sono nate non solo diverse ramificazioni - dalla psicologia dello sviluppo alla psicologia clinica - ma anche aree d'indagine transdisciplinari, quali la psicolinguistica e la psicobiologia. La specializzazione del sapere, se non è sostenuta da una cornice epistemologica unitaria, può condurre ad una frammentazione delle conoscenze. Il primo passo per giustificare la proposta di una glottodidattica per i bisogni educativi speciali (d'ora in avanti GS) consiste dunque da un lato nel chiarire lo sfondo teorico entro il quale essa si colloca, dall'altro nello stabilire le condizioni teoriche che consentono questa operazione.

2.1 Il paradigma della complessità

Le scienze contemporanee si fondano sul paradigma chiave della complessità, di cui la matematica offre una definizione pertinente al nostro obiettivo:

la misura della complessità di un'operazione è data dal numero di fattori da prendere in considerazione e dalla lunghezza delle istruzioni necessarie per descriverla [Boncinelli 2000].

Per comprendere la centralità di questo paradigma va ricordato che nella loro storia le scienze moderne hanno vissuto una sorta di età dell'oro, nella quale si riteneva che la realtà fosse facilmente indagabile e scomponibile nei suoi fattori costitutivi, per cui il progresso scientifico avrebbe condotto ad una sua conoscenza totale. Questa posizione di matrice positivista si è rivelata nel tempo troppo semplicistica, e ciò risulta particolarmente evidente nel campo medico. Si pensi, ad esempio, al concetto di 'neuroscienze', coniato negli anni Settanta grazie al movimento di un numero sempre maggiore di studiosi accomunati dalla consapevolezza che l'oggetto di studio - il sistema nervoso centrale - risultava talmente complesso da richiedere una nuova impostazione di ricerca fondata sulla collaborazione

sinergica ed interdisciplinare tra scienziati di diversa formazione (biologi, fisiologi, neurologi ecc.).

Fu proprio il progresso scientifico, dunque, a smentire le tesi positiviste, generando prospettive non semplicistiche che includessero **tutti** i fattori implicati nell'oggetto di studio, il quale proprio in virtù della sua complessità andava indagato secondo livelli di analisi distinti - molecolare, cellulare, sistemico, comportamentale e cognitivo (Finger 1994). La conseguente suddivisione delle neuroscienze in branche non era frutto di una moda accademica, quanto piuttosto una necessità scientifica; l'unitarietà della macrodisciplina è rimasta intatta perché rimaneva comune l'oggetto di studio, seppur indagato secondo prospettive diverse o in alcuni suoi particolari.

Un percorso analogo, seppur con alcune rilevanti differenze relative ai criteri di identificazione delle proprie branche, è stato condotto anche da altre scienze umane, quali la linguistica, la pedagogia e la psicologia, oggi giorno più propriamente denominate scienze del linguaggio, scienze dell'educazione e scienze psicologiche.

Al momento la glottodidattica, pur non avendo ancora ufficializzato l'esistenza di branche del sapere distinte, sta di fatto seguendo un percorso analogo a quello delle scienze sopra citate:¹ riconoscendo infatti la complessità (nel senso espresso dalla definizione matematica) dell'oggetto di studio, ossia l'educazione linguistica, ha aperto filoni di ricerca focalizzati su alcuni contesti di apprendimento/insegnamento particolari (glottodidattica in contesto migratorio, glottodidattica per l'infanzia, didattica delle microlingue scientifico-professionali ecc.).

2.2 Criteri che possono giustificare il processo di specializzazione

Facendo riferimento ad un particolare filone di studi epistemologici sviluppatosi in ambito italiano a partire dagli anni Settanta, e giunto a piena maturazione negli anni Ottanta e Novanta (Freddi 1987, 1991; Titone 1986, 1993; Porcelli 1993, 2007; Balboni 2011b) possiamo cercare di individuare alcune condizioni teoriche per procedere ad una specializzazione del

1 Tale percorso si differenzia però in un aspetto fondamentale: 'neuroscienze' è un termine plurale, la qual cosa indica che possono convivere scienze distinte con un comune oggetto di studio. La glottodidattica, invece, secondo un particolare filone di studi, si definisce come **scienza** dell'educazione linguistica, ponendosi in contrasto con altre denominazioni, quali linguistica educativa, didattologia delle lingue-culture ecc. Balboni (2011a) afferma che la varietà di denominazioni rappresenta un falso problema nel momento in cui è chiaro l'oggetto di studio; d'altra parte sarebbe necessario approfondire l'analisi epistemologica alla base di tali denominazioni per verificare se a ciascuna di esse possa corrispondere lo studio di un particolare livello di analisi dello stesso problema (ossia l'educazione linguistica). Se così fosse sarebbe forse più proficuo parlare di **scienze** dell'educazione linguistica, che analizzano lo stesso problema secondo prospettive o livelli di analisi diversi.

sapere glottodidattico. Nella nostra visione, tale processo è giustificabile sul piano teorico-filosofico solo se:

1. si riconosce che l'oggetto di studio, pur nella sua unitarietà, è costituito da fattori soggetti a variabili, tali per cui se non si considera in modo specifico tali variabili non è possibile raggiungere la finalità che la disciplina stessa si prefigge; la nascita di una branca specifica che studi tali variabili sarebbe dunque funzionale alla disciplina madre;
2. la nuova branca deve essere in grado di mutuare dalla disciplina madre l'assetto epistemologico, pur declinato secondo le specificità del settore; questa operazione garantisce così la relazione gerarchica tra la disciplina madre e la specializzazione.

Nella nostra visione, inoltre, per le scienze teorico-operative, quali la glottodidattica, va considerata un'ulteriore condizione, ossia l'esistenza nella realtà quotidiana (nel nostro caso dal mondo dell'educazione) di nuove sfide educative a cui sia possibile dare risposta solo attraverso studi scientifici specialistici.

Il presente saggio è di natura teorico-epistemologica, quindi non è questa la sede per approfondire questa terza condizione, che sarà ampiamente testimoniata nella seconda sezione del presente numero monografico, dedicata alla discussione di strategie glottodidattiche per rispondere a bisogni educativi specifici (disturbi specifici dell'apprendimento, ipovisione, sordità, disturbi del linguaggio ecc.).

In questa sede, per evidenziare come lo spazio operativo per la GS sia già presente ci basterà ricordare che l'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali è senza dubbio un tema di grande attualità a livello sia nazionale sia internazionale. Si pensi, ad esempio, in ambito europeo alle indicazioni della *European Agency for Development in Special Needs Education* e, più nello specifico, agli studi della Commissione Europea (2005) sull'insegnamento delle lingue straniere ad allievi con bisogni speciali. Nel contesto italiano non si può ignorare da un lato la recente introduzione della normativa a tutela del diritto allo studio degli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento, che cita espressamente la lingua italiana e le lingue straniere come aree di particolare attenzione. Dall'altro lato non si possono non rilevare le difficoltà sistemiche della scuola italiana, che non dispone di figure specializzate con una duplice competenza in pedagogia speciale e glottodidattica (a cui si aggiungerebbe la competenza linguistica, nel caso delle lingue straniere); più in generale, la scuola italiana sembra soffrire di una difficoltà nella gestione delle differenze individuali.

Posto che la condizione operativa, come evidenziano questi brevi cenni, è già presente, nei prossimi paragrafi (cfr. 3 e 4) ci concentreremo sul secondo passo fondamentale di questo saggio, ossia l'analisi delle due

condizioni teoriche che possono giustificare la GS anche ad un livello più strettamente epistemologico.

3 Considerazioni sull'oggetto di studio della glottodidattica

Nei paragrafi precedenti abbiamo utilizzato più volte l'espressione 'educazione linguistica', senza tuttavia precisarne il significato. Mentre per un inquadramento diacronico di questa nozione rimandiamo alla voce 'educazione linguistica' dell'Enciclopedia dell'Italiano Treccani (2010) curata da M. Lo Duca, considerata la natura e la finalità del presente saggio ci pare interessante riprendere l'analisi logico-filosofica dell'espressione 'educazione linguistica' proposta da Balboni (2011a).

Secondo l'autore, l'espressione 'educazione linguistica' è traducibile come

{[l'(atto) di (aiutare) l'(attivazione)] [della (facoltà) di (linguaggio)]}.²

Seguendo questa prospettiva, l'autore propone la seguente definizione di educazione linguistica:

il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue 'quasi materne' presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento (Balboni 2011a).

La definizione, a nostro avviso, si può suddividere in due parti: nella prima parte si determinano i prerequisiti all'educazione linguistica (predisposizione genetica, acquisizione spontanea della lingua materna orale), mentre nella seconda si delimita il raggio d'azione dell'educazione linguistica (contesto formativo formale, approfondimento della lingua materna, acquisizione di altre lingue non materne).

² L'autore si avvale della parentesizzazione per dimostrare che l'espressione 'educazione linguistica' si compone di due costituenti autonomi, rappresentati dalle parentesi quadre; a dispetto della sua forma linguistica, che sembrerebbe assegnare ad 'educazione' un ruolo prioritario, l'espressione si comporrebbe di due costituenti posti sul piano paritario.

Riprendendo la condizione 'a' ci pare di poter individuare all'interno di questa definizione perlomeno due fattori la cui variabilità può rendere necessaria la nascita della GS.

3.1 Il fattore 'persona'

In apertura alla definizione troviamo il termine 'persona', di cui si precisa la costante – ossia la predisposizione genetica all'acquisizione linguistica, che si assume essere presente in tutti gli esseri umani – escludendone le variabili, quali ad esempio l'età, lo stile di apprendimento, la motivazione. L'esclusione di queste variabili ci pare corretta, in quanto esse non inficiano le dichiarazioni successive in modo tale da falsificare la definizione stessa.

C'è tuttavia una variabile il cui peso è tale da poter incidere in modo determinante sulle dichiarazioni successive: la disabilità. Si tratta di un termine che da sempre suscita accesi dibattiti sul piano medico, sociale ed educativo. Il suo uso in questo saggio necessita dunque di un chiarimento.

La prospettiva che vorremmo utilizzare ai fini della nostra argomentazione è quella proposta nel nuovo standard di classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF - Classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute), che si propone di fornire un quadro di riferimento per descrivere **lo stato di salute** della persona in relazione al proprio ambito esistenziale (personale, lavorativo, sociale). Per 'salute' s'intende non tanto l'assenza di malattia, quanto piuttosto un livello di benessere fisico, mentale e sociale che consente la realizzazione della persona nel contesto in cui è inserita. Il pieno benessere investe quattro aree: le funzioni corporee (mentali, sensoriali, vocali ecc.), le strutture corporee (visione e udito, comunicazione verbale, movimento), i fattori ambientali (atteggiamenti, prodotti e interventi umani sull'ambiente naturale), e la partecipazione attiva (apprendimento e applicazione delle conoscenze, compiti e richieste generali, vita domestica ecc.).

Secondo la prospettiva dell'ICF la disabilità è da intendersi come una particolare condizione di salute in un ambiente sfavorevole; rispetto alle classificazioni precedenti, l'accento si sposta dal deficit in sé alla relazione tra le caratteristiche individuali e le richieste dell'ambiente sociale in cui la persona è inserita. Ciascuna disabilità andrebbe dunque intesa come una condizione di salute che investe una o più aree tra le quattro sopra citate.

La variabile 'disabilità' incide sulla definizione di educazione linguistica proposta da Balboni in entrambe le sue parti. Sul piano dei prerequisiti, mentre potremmo assumere che ogni persona si possa ritenere geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica, non possiamo ignorare che

alcune disabilità possono ostacolare o limitare l'acquisizione della lingua materna nella sua forma orale.

Il caso più emblematico riguarda la condizione di sordità prelinguale, che può condurre ad una varietà di situazioni individuali; il caso in cui la lingua dei segni rappresenta la lingua materna dell'allievo è in realtà solo uno dei tanti scenari possibili, e spesso non è il più frequente; in altri casi la sordità non viene riconosciuta tempestivamente e conduce a condizioni di semilinguismo sia nella lingua dei segni sia nella lingua vocale (cfr. Bertone e Volpato in questo monografico). Come afferma De Santis (2010), «il bambino sordo vive l'italiano come una lingua straniera, culturalmente e strutturalmente lontana dai suoi schemi di pensiero e, nonostante questo, non si trova quasi mai nelle condizioni di aver acquisito, secondo ritmi e tempi naturali, l'unica lingua a lui pienamente accessibile: la lingua dei segni».

Il caso della sordità è certamente il più emblematico, ma i prerequisiti in lingua materna possono aver subito una limitazione anche in situazioni di disabilità meno evidenti. Oltre ai disturbi specifici del linguaggio, che investono in modo specifico la dimensione orale (cfr. Fabbro e Marini, in questo monografico), appare interessante il caso della dislessia evolutiva, che non solo è spesso correlata ad un ritardo nello sviluppo del linguaggio, ma determina anche una limitazione nello sviluppo di alcune abilità legate al linguaggio orale (in primis, la competenza metafonologica) che incidono poi sullo sviluppo delle abilità scritte (cfr. Costenaro e Pesce in questo monografico). Infine, non si possono ignorare i casi in cui il prerequisito dell'acquisizione della lingua materna, pur essendo originariamente presente nel soggetto, viene poi inibito (in modo temporaneo o permanente) da un trauma cerebrale (Aglioti, Fabbro 2006), per cui il bagaglio di competenze in lingua materna può non essere momentaneamente disponibile.

La presenza di condizioni iniziali alterate può incidere poi sulla seconda parte della definizione di educazione linguistica, perché in termini educativi la disabilità, se inserita in un contesto sfavorevole, conduce un **bisogno speciale** a cui il sistema formativo deve saper rispondere. Se, come propone Balboni, l'educazione linguistica va intesa come approfondimento della lingua materna e acquisizione di altre lingue, allora una condizione di svantaggio iniziale può implicare un bisogno di recupero o potenziamento dei prerequisiti in lingua materna e/o un bisogno di supporti glottodidattici specifici per sostenere l'acquisizione delle altre lingue.

Come abbiamo cercato di far emergere nella nostra argomentazione, la variabile 'disabilità' può incidere sul fattore 'persona' al punto tale da ripercuotersi in modo sostanziale sull'intera definizione di educazione linguistica.

3.2 Il fattore 'contesto'

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, lo standard icf concepisce la disabilità in relazione al contesto in cui la persona è inserita; in altri termini una caratteristica individuale diventa disabilità quando l'ambiente in cui il soggetto è inserito richiede compiti, attività e procedure in contrasto con tale caratteristica.

Se leggiamo la definizione di educazione linguistica secondo questa prospettiva, lo spartiacque tra la prima e la seconda parte della definizione è l'espressione 'sistema formativo', che rappresenta il contesto formale entro cui si realizzano l'approfondimento della lingua materna e l'acquisizione di altre lingue. Il contesto educativo, però, non è semplicemente uno sfondo neutro entro il quale si realizzano processi spontanei: in presenza di condizioni individuali alterate (ma non solo) l'ambiente può promuovere, limitare o addirittura impedire lo sviluppo delle competenze linguistiche sopra citate, generando barriere dovute a scelte metodologiche in contrasto con le caratteristiche individuali del soggetto. Seguendo questa prospettiva, un ambiente formativo che insiste solo sulla dimensione metacognitiva della lingua può generare barriere per lo studente con ritardo mentale; allo stesso modo un contesto largamente basato su stimoli visivi esclude di fatto lo studente non vedente o ipovedente.

Il fattore 'contesto' è strettamente connesso all'ultima parte della definizione di educazione linguistica, nella quale si fa esplicito riferimento alla presenza nell'ambiente educativo di adulti specializzati nell'insegnamento delle lingue. Questo passaggio è di vitale importanza per la nostra argomentazione, e può essere sintetizzato nel seguente quesito: le competenze glottodidattiche **generali** sono sufficienti per operare nel contesto dei bisogni **speciali**?

Per rispondere in termini educativi ad un dato bisogno sono necessarie due condizioni: da un lato la conoscenza del bisogno stesso, che nel nostro caso si traduce nella conoscenza della disabilità in relazione all'ambiente di apprendimento; dall'altro la conoscenza degli approcci, dei metodi, delle tecniche e delle strategie glottodidattiche che possono promuovere l'acquisizione linguistica. La ricerca internazionale sta compiendo progressi notevoli su questo aspetto, e risulta sempre più evidente che gli approcci e i metodi glottodidattici tradizionali non sono direttamente applicabili nel contesto dei bisogni speciali, ma necessitano di revisioni e adattamenti specifici (oltre ai saggi contenuti nella seconda parte di questo numero monografico, per una disamina in relazione alla dislessia rimandiamo a Daloiso 2012, mentre per uno studio relativo alla sordità, Mole, McColl, Vale 2005).

3.3 Una definizione di glottodidattica speciale

Prendendo le mosse dalle argomentazioni proposte circa variabili che possono incidere sul processo di educazione linguistica, vorremo proporre una definizione che chiarisca il possibile ambito d'indagine della GS:

La glottodidattica speciale è una branca della glottodidattica generale che studia il processo di educazione linguistica in persone che per via di condizioni di salute particolari manifestano bisogni glottodidattici speciali. Essa si pone il duplice obiettivo di conoscere le peculiarità del processo di educazione linguistica in situazione di bisogno speciale per poter intervenire sul processo e fornire a tali bisogni risposte metodologiche scientificamente fondate.

Nel commentare la proposta di definizione qui avanzata, vorremmo proporre due riflessioni. La prima riguarda la denominazione stessa di quest'area di studi, che viene connotata dall'attributo 'speciale', mutuato dalle scienze pedagogiche. In genere, l'attributo più frequentemente utilizzato per riferirsi ai settori che studiano, a diverso titolo, la patologia, è l'aggettivo 'clinico', utilizzato in linguistica clinica, psicologia clinica, psicopedagogia clinica ecc. Riteniamo quindi opportuno chiarire le ragioni alla base della nostra scelta:

1. L'aggettivo 'clinico' applicato alla glottodidattica risulterebbe fuorviante perché:
 - richiama un'idea di 'cura' di un problema, ponendolo sotto una prospettiva di tipo psico-medico; l'applicazione di questa visione medica in ambito educativo, verificatasi negli anni Settanta, ha subito forti critiche ed è stata ormai superata a favore di un approccio che punta al raggiungimento di mete ed obiettivi **educativi** anziché **riabilitativi**;
 - affiancato al termine 'glottodidattica', condurrebbe ad un'idea secondo cui la glottodidattica potrebbe aspirare, adottando una prospettiva psico-medica, ad una finalità di (ri)abilitazione linguistica, che non appare necessaria, dal momento che esistono altre discipline che svolgono la medesima funzione (in primis la logopedia);
2. L'aggettivo 'speciale' risulta più appropriato perché:
 - evita il rischio di medicalizzazione delle differenze individuali, richiamando la nozione di 'bisogno **educativo** speciale', secondo cui il punto di partenza non deve essere la disabilità, quanto piuttosto i bisogni particolari che essa può generare nel contesto educativo; in questo senso, la GS non aspira a studiare la disabilità in sé, né a 'curare' un deficit; il suo compito consiste piuttosto nel rispondere a

bisogni glottodidattici particolari che possono emergere in situazione di disabilità o disturbo;

- essendo mutuato dalle scienze dell'educazione, chiarifica il contesto in cui si possono collocare le ricerche teoriche e metodologiche della glottodidattica speciale, ossia il contesto dell'educazione (linguistica) e non della riabilitazione medica.

La scelta dell'attributo 'speciale' non deve, tuttavia, indurre a ritenere la GS un'ancella della pedagogia speciale: la definizione, infatti, chiarisce che i bisogni a cui la GS risponde sono di natura prettamente glottodidattica. Pertanto, mentre la pedagogia speciale si occupa di tutte le condizioni di disabilità, la GS si interessa delle situazioni in cui tali condizioni conducono ad un bisogno specifico nella classe di lingua; si escludono, per esempio, le disabilità motorie, perché l'insegnante di lingua potrà adottare gli accorgimenti desunti dalla pedagogia speciale per includere questi studenti nelle attività quotidiane; si escludono allo stesso modo le disabilità tali da richiedere un piano differenziato che esclude lo studio delle lingue straniere e limita lo studio della lingua materna ad un percorso di riabilitazione, prerogativa del logoterapista e dell'insegnante di sostegno.

La seconda riflessione che proponiamo riguarda il campo d'indagine di questa branca della glottodidattica. La GS, infatti, da un lato condivide con la glottodidattica generale il macrocampo d'indagine, ossia il processo di educazione linguistica, dall'altro riconosce che il contesto dei bisogni speciali può rendere necessario uno studio specialistico. A questo proposito, è importante sottolineare che la GS risulterebbe complementare e funzionale alla glottodidattica generale:

1. sul piano teorico: come lo studio del linguaggio in condizioni di patologia consente una maggiore comprensione del linguaggio tout court (Aglioti, Fabbro 2006), allo stesso modo possiamo ritenere che lo studio del processo di educazione linguistica in presenza di bisogni speciali possa condurre ad una maggiore conoscenza dell'educazione linguistica nel suo insieme;
2. sul piano operativo: come la pedagogia speciale ha dimostrato (si pensi alla figura di Maria Montessori), molte metodologie e strategie operative originariamente sperimentate in situazione di disabilità si sono in seguito rivelate valide ed efficaci anche con allievi 'normodotati' (Gelati 2004).

4 Considerazioni sull'assetto epistemologico della glottodidattica

Sebbene questo sia il primo saggio in cui si propone di assegnare una denominazione specifica allo studio dell'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali, esiste già in ambito internazionale una letteratura scientifica sull'argomento che ha registrato un notevole sviluppo nell'ultimo decennio; citiamo, a titolo puramente esemplificativo, due curatele uscite nel 2008 (Berberi, Hamilton, Sutherland; Kormos e Kontra), che racchiudono i risultati di una ventina di ricerche sul campo.

In Italia questa tradizione di ricerca risulta più limitata, ma l'interesse verso questi temi appare in aumento; citiamo, ad esempio, il numero monografico della rivista *Studi di Glottodidattica* dedicato alla sordità (2010), il nostro studio sulla dislessia (2012a) e la varietà di saggi contenuti in questo stesso numero monografico.

Non va, inoltre, dimenticato che già negli anni Ottanta alcuni studiosi di spicco avevano tentato un'applicazione delle teorie glottodidattiche al contesto dei bisogni speciali, seppur in una visione più clinica, evidentemente influenzata dalle teorie psico-mediche dominanti in quel periodo. Tra questi studiosi, ricordiamo R. Titone, il quale ad esempio cura nel 1981 un volume della collana «Avamposti della psicolinguistica applicata» dal titolo *Apprendimento delle lingue e psicolinguistica differenziale*, ospitando saggi che discutono il contributo del modello glottodinamico all'interpretazione dell'afasia, e riportano sperimentazioni sulla costruzione di Unità didattiche (secondo il modello di Titone) per bambini con ritardo mentale. Ricordiamo, inoltre, che nel suo studio fondamentale del 1988, M. Danesi dedica un intero capitolo alla 'neuropedagogia', definita dall'autore come studio del «lavoro terapeutico e riabilitativo, e cioè dell'insegnamento della lingua ai bambini portatori di handicap linguistici», traducendo la ricerca neurolinguistica in tecniche glottodidattiche per favorire il lavoro di recupero. Questo primo filone di studi, pur avendo ricevuto un riscontro piuttosto limitato, dimostra l'interesse che la glottodidattica, fin dalle sue origini, ha manifestato per questo campo d'indagine.

In questo paragrafo prendiamo in analisi la condizione 'b' per il riconoscimento della GS, secondo cui la relazione tra disciplina figlia e disciplina madre deve essere fondata su un comune assetto epistemologico; applicato alla GS, questo assunto implica che la GS condivida con la glottodidattica generale perlomeno due paradigmi epistemologici: la dimensione teorico-pratica e l'interdisciplinarietà. Di seguito vedremo che alcuni dei più recenti studi italiani, che possono in qualche misura essere riconducibili alla glottodidattica speciale, già si muovono in sintonia con la condizione 'b'.

4.1 La dimensione teorico-operativa

Secondo una consolidata tradizione di ricerca (si vedano gli studi citati in apertura al paragrafo 2.2), la glottodidattica, in considerazione del suo oggetto di studio, ha una natura teorico-operativa, perché si pone il duplice obiettivo di conoscere i meccanismi che interagiscono nell'apprendimento delle lingue, e intervenire su di essi per promuoverli, sostenerli e solleccitarli nel contesto educativo.

Come abbiamo evidenziato in un nostro studio del 2009, la duplice natura della glottodidattica si realizza attraverso due possibili percorsi:

1. **dalla teoria alla pratica:** la glottodidattica assume come punto di partenza una nozione esterna al proprio universo epistemologico, la elabora sul piano teorico 'facendola propria', ossia traendone le implicazioni teoriche, e infine traduce queste ultime in indicazioni per la pratica didattica;
2. **dalla pratica alla teoria:** la glottodidattica parte dalle soluzioni empiriche adottate nella pratica educativa nell'ambito di esperienze, sperimentazioni, progetti scolastici, le confronta con le conoscenze esterne al proprio universo epistemologico, elaborando una propria nozione glottodidattica.

Nonostante la proposta di una GS venga qui avanzata per la prima volta, esistono studi riconducibili a quest'area d'indagine che già si muovono in quest'ottica e testimoniano che la condizione 'b' può essere pienamente soddisfatta a livello epistemologico. Proponiamo di seguito due esempi emblematici.

Il percorso teoria-pratica può essere testimoniato dal concetto di 'accessibilità glottodidattica',³ che abbiamo formulato in un nostro studio recente. Il concetto riprende due termini chiave del lessico utilizzato nell'ambito dei bisogni speciali, ossia 'barriera' (architettoneca, ma non solo) e 'accessibilità', che ne consente l'abbattimento. Il secondo termine si ritrova nel lessico dell'informatica per indicare un processo che conduce all'elaborazione di linee guida e tecniche informatiche per erogare servizi e fornire informazioni facilmente fruibili da chiunque (Diodati 2007).

La nozione di accessibilità glottodidattica è stata dunque elaborata a partire da concetti preesistenti nel campo dell'informatica e della pedagogia speciale, ma ha assunto un valore autonomo, identificando il processo che

3 Per «accessibilità glottodidattica» intendiamo un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico.

consente di massimizzare l'accesso ai materiali, ai percorsi e alle attività glottodidattiche, rimuovendo o aggirando gli ostacoli dati dalla disabilità o dal contesto didattico.

La nozione è stata a sua volta applicata all'insegnamento delle lingue ad allievi dislessici, conducendo all'individuazione di linee guida operative per la scelta e l'adattamento dei materiali, la costruzione di prove di verifica, la gestione delle differenze in classe (Daloiso 2012b). Il termine accessibilità elaborato in ambito glottodidattico ha perso la sua connotazione prettamente informatica, anche se si riconosce l'apporto fondamentale delle tecnologie per la realizzazione dell'accessibilità (cfr. Melero 2012, e in questo monografico).

Il percorso pratica-teoria, invece, può essere esemplificato dalla tecnica della codificazione cromatica, che consiste nell'utilizzo di colori differenti per orientare l'attenzione dell'allievo durante un determinato compito. Si tratta di una tecnica nata da alcune esperienze operative sul campo e utilizzata primariamente con studenti con difficoltà di attenzione e memorizzazione, anche per il lavoro in lingua materna; la stessa tecnica è stata poi sperimentata per l'insegnamento della grammatica della lingua straniera con allievi che presentano disturbi specifici dell'apprendimento (Schneider, Crombie 2003).

L'esperienza operativa, in questo caso, ha condotto ad una parziale revisione della nozione di multisensorialità, già in uso nella glottodidattica generale (Caon 2008): nel contesto dei bisogni speciali, infatti, la multisensorialità è intesa come strategia di **compensazione** (funzionale all'accessibilità glottodidattica), che si basa sull'attivazione dei canali sensoriali integri per supplire alle carenze di eventuali canali non disponibili (o limitati). Nel caso degli allievi con disturbi specifici del linguaggio, per esempio, l'attivazione di canali extralinguistici durante la fase di riflessione sulla lingua può facilitare un compito altrimenti inaccessibile per chi presenta limitazioni nel canale prettamente linguistico.⁴

I due esempi riportati ci sembra possano dimostrare che non solo la condizione 'b' può essere pienamente soddisfatta, ma che c'è un potenziale spazio epistemologico affinché la GS possa crearsi un proprio 'universo di discorso', che pur essendo in rapporto con la disciplina madre, può portare all'elaborazione di nozioni specifiche (ad esempio, la nozione di accessibilità glottodidattica) o alla revisione di concetti preesistenti (ad esempio, la multisensorialità).

4 Non a caso, infatti, nella sua proposta di 'neuropedagogia', Danesi aveva individuato nella sensorialità uno dei temi da indagare sul piano sperimentale per verificarne la rilevanza e le peculiarità nel contesto delle patologie linguistiche.

4.2 La dimensione interdisciplinare

In considerazione della complessità del suo oggetto di studio, la glottodidattica ha instaurato relazioni di interdisciplinarietà con una varietà di scienze, allo scopo di conoscere i fattori costitutivi del processo di apprendimento/insegnamento delle lingue. In particolare, la glottodidattica ha intessuto rapporti privilegiati con le scienze del linguaggio, le scienze della cultura e della società, le scienze neuro-psicologiche, le scienze dell'educazione e della formazione.

È interessante notare come all'interno di ciascuna di queste macroaree disciplinari esistano settori di ricerca implicati nello studio della patologia o del bisogno speciale secondo la prospettiva propria dell'area scientifica di riferimento. La GS, conservando il carattere interdisciplinare proprio della disciplina madre, può costruire rapporti di interdisciplinarietà:

1. **permanenti** con le discipline che offrono conoscenze sui bisogni speciali di carattere trasversale alle varie disabilità; appartengono a questa categoria:
 - nell'ambito delle scienze dell'educazione, i rapporti con la **pedagogia** e la **didattica speciale** che offrono una cornice pedagogica di riferimento che va oltre le specificità della singola difficoltà individuale;
 - nell'ambito delle scienze socioculturali, i rapporti con i *Disability Studies*, di matrice anglosassone, che prendono le mosse dal modello sociale della disabilità, teorizzato in Inghilterra negli anni Sessanta, secondo il quale le persone possono nascere con un deficit, ma sono i modelli socioculturali che le rendono disabili attraverso la discriminazione, l'isolamento, la stigmatizzazione; i *Disability Studies*, quindi, analizzano le componenti dei modelli sociali che possono generare 'disabilità' per promuoverne il mutamento (in questo, quest'area d'indagine ha una chiara missione sociopolitica). All'interno delle scienze socioculturali si possono rinvenire, inoltre, studi sulla percezione e sulla concettualizzazione della disabilità nelle diverse lingue e culture, che possono costituire una potenziale ricchezza per la glottodidattica speciale (cfr. il contributo di Lepore in questo numero);
2. **occasionali** con le discipline che offrono conoscenze specialistiche su alcune disabilità specifiche, le quali risultano utili alla GS solo nel momento in cui si conducono ricerche sperimentali su soggetti con bisogni derivati da una specifica patologia; possono essere ricondotte a questa categoria:
 - nell'ambito delle scienze del linguaggio, le relazioni con la **linguistica clinica**, che attualmente ha come focus privilegiato l'analisi del

linguaggio afasico, ma si sta aprendo ad altri disturbi del linguaggio e alla sordità; non va dimenticato, inoltre, che alcune scienze di confine, quali la **psicolinguistica** e la **neurolinguistica**, hanno come duplice finalità lo studio del linguaggio in prospettiva sia fisiologica sia patologica;

- nell'ambito delle scienze neuropsicologiche, le relazioni con: la **neuropsicologia clinica**, che descrive le patologie derivate da un danno cerebrale o da un deterioramento cognitivo; la **psicopatologia dello sviluppo**, che descrive le patologie che insorgono spontaneamente nel bambino in assenza di traumi cerebrali.

È importante sottolineare che anche le relazioni occasionali con alcune branche del sapere nascono all'interno del più generale modello epistemologico della glottodidattica; se in alcune ricerche specifiche non sarà necessario instaurare un rapporto privilegiato con la linguistica clinica, perché il tipo di bisogno speciale non è direttamente legato al linguaggio ma genera comunque bisogni speciali nella classe di lingue, rimarrà in ogni caso intatto il rapporto con la linguistica generale, che offre un sostrato di conoscenze sull'oggetto dell'insegnamento, ossia la lingua, applicabile in qualsiasi situazione didattica, compresi i bisogni speciali.

Ci pare di poter affermare, quindi, che la condizione 'b' per la definizione della GS possa essere soddisfatta anche in riferimento al paradigma dell'interdisciplinarietà, il quale nel caso della GS può generare nuove interazioni ancora inesplorate.

5 Conclusioni

In questo saggio abbiamo cercato di delineare lo spazio epistemologico entro il quale collocare la GS, intesa come branca della glottodidattica generale che si occupa nello specifico del processo di educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali. Prendendo atto dell'esistenza di un numero sempre maggiore di ricerche sull'argomento, che dimostrano senza dubbio la necessità di rispondere ad esigenze sia scientifiche sia educative, ci siamo interrogati sull'opportunità di riconoscere l'esistenza di uno specifico settore di studi. Nel corso della nostra argomentazione abbiamo discusso le condizioni teoriche alla base della GS, delineandone il raggio d'azione ed i principi sottostanti.

Sebbene al momento questo filone di studi sia solo agli albori, riteniamo che l'analisi epistemologica qui proposta non sia troppo precoce; al contrario, proprio dall'analisi dell'oggetto di studio e delle relazioni interdisciplinari che la GS potrebbe instaurare con altre scienze, emerge un ricchissimo potenziale per la ricerca glottodidattica, che attraverso questa formalizzazione ci auguriamo possa condurre ad un ulteriore incremento

degli studi in questo settore, di cui i saggi contenuti in questo numero monografico sono già una prima importante testimonianza.

Bibliografia

- Aglioti, S.; Fabbro, F. (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Balboni, P.E. (2011a). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2011b). *La sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Terza edizione. Torino: UTET Università.
- Berberi, T.; Hamilton, E.C.; Sutherland, I.M. (2008). *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning*. London: Yale University Press.
- Boncinelli, E. (2000). *Il cervello, la mente e l'anima: Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*. Milano: A. Mondadori.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione*. Torino: UTET Università.
- Commissione Europea (2005). *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation* [online]. <http://ec.europa.eu>.
- Daloiso, M. (2009). «Il principio dell'implicazione nell'epistemologia della glottodidattica». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2.
- Daloiso, M. (2012a). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2012b). *La dislessia nella classe di inglese: Una guida metodologica*. Firenze: Oxford University Press.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- De Santis, D. (2010). «Lo sviluppo del linguaggio nel bambino sordo e udente: Due modalità comunicative a confronto». *Studi di Glottodidattica*, 1.
- Diodati, M. (2007). *Accessibilità: Guida completa*. Milano: Apogeo.
- Finger, S. (1994). *Origins of Neuroscience*. New York: Oxford University Press.
- Freddi, G. (1987). «Dalla pedagogia alla glottodidattica». In: Titone, R. (a cura di), *La glottodidattica oggi*. Milano: Oxford Institutes.
- Freddi, G. (1991). «La Glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione». In: Porcelli, G.; Balboni, P.E. (a cura di), *Glottodidattica e università: La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione*. Roma: Carocci.
- Kormos, J.; Kontra, E.H. (a cura di) (2008). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Melero Rodríguez, C. (2012). «Dislessia evolutiva: Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi» [online]. *EL.LE*, 1 (1). <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/22/ELLE/1/264>.

- Mole, J.; McColl, H.; Vale, M. (2005). *Deaf and Multilingual: Teaching and Supporting Deaf Learners in Foreign Language Classes*. New York, BPR.
- Porcelli, G. (1993). «Questioni di metaglottodidattica». *L'analisi linguistica e letteraria*, 1 (1).
- Porcelli, G. (2007). «Per una (ri)definizione di 'Linguistica Applicata'». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3.
- Schneider, E.; Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: Fulton.
- Studi di glottodidattica* (2010), 4, 1.
- Titone, R. (a cura di) (1981). *Apprendimento delle lingue e psicolinguistica differenziale*. Roma: Armando.
- Titone, R. (1986). *Psicolinguistica applicata e glottodidattica*. Roma: Bulzoni.
- Titone, R. (1993). *Psicopedagogia e glottodidattica*. Padova: Liviana.