

Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale

Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'

Michele Daloso

Abstract The present essay focuses on the use of the term 'Special Educational Needs' (SEN) in language teaching research. In the first part some issues about the definition of SEN are discussed, particularly the fact that this 'umbrella-term' seems to be applied to a (too) wide range of students with different difficulties and conditions. The author then discusses a number of theoretical issues arising from the use of the concept of SEN in language teaching research. In fact, while pedagogy is entitled to elaborate methodologies to answer 'educational needs', language teaching research has a more specific scope, namely 'language (and (inter)cultural) needs'. Thus, research on the teaching of languages to SEN students is useful, and even necessary, only if they have a specific language need. In the light of these considerations the second part of the essay introduces the notion of 'Specific Language Needs'. A classification of this category of students is proposed which integrates current knowledge in clinical research within the model of 'communicative competence'.

Sommario 1. Introduzione. — 2. I 'Bisogni educativi speciali' tra ricerca e legislazione scolastica. — 2.1. I BES secondo la ricerca psicopedagogica. — 2.2. I BES secondo la legislazione scolastica. — 3. Glottodidattica speciale e ricerca sui BES: la nozione di 'Bisogni linguistici specifici'. — 3.1. Problemi epistemologici nell'adozione del concetto di BES nell'ambito della glottodidattica speciale. — 3.2. Una proposta di definizione dei 'Bisogni linguistici specifici'. — 3.3. Una proposta di classificazione dei Bisogni linguistici specifici. — 4. Conclusioni.

1 Introduzione

Negli ultimi anni l'espressione 'Bisogni educativi speciali' (d'ora in avanti BES), coniata in ambito psicopedagogico, è entrata prepotentemente nel lessico della legislazione scolastica italiana ed internazionale, e ha dato origine ad un acceso dibattito sulla natura e sulle caratteristiche di tali bisogni, nonché sulle modalità con cui essi vadano accolti nei percorsi educativi. Una delle caratteristiche di questa nozione è il suo alto grado di 'inclusività': la definizione di BES, infatti, sembra applicabile ad un vasto numero di alunni con difficoltà molto diverse tra loro. Se ciò può rappresentare un vantaggio per chi conduce ricerche ad un livello più generale, come nel caso della pedagogia, lo stesso non si può dire per la ricerca che opera a livelli più specifici; è questo il caso della glottodidattica, che si

occupa di un'area dell'educazione ben precisa, ossia quella prettamente linguistica. Nella prima parte di questo saggio, partendo da un'analisi della nozione di BES, si discuteranno i limiti teorici di una sua applicazione negli studi sull'educazione linguistica. Nella seconda parte si proporranno alcune riflessioni sul contributo effettivo che la glottodidattica speciale, ossia la branca della glottodidattica generale che si occupa dell'educazione linguistica di alunni con sviluppo atipico, può offrire alla ricerca in questo campo d'indagine. Delimiteremo, dunque, un preciso raggio d'azione, che chiameremo 'Bisogni linguistici specifici', e che nella nostra visione costituisce l'area d'indagine che contraddistingue la glottodidattica speciale dalle altre scienze che si occupano, a diverso titolo, di BES.

2 I 'Bisogni educativi speciali' tra ricerca e legislazione scolastica

Con il termine BES s'intende una macrocategoria nella quale rientrano alunni con differenze di apprendimento significative rispetto 'alla media', i quali necessitano dunque di un'attenzione particolare nel momento in cui si pianificano e si realizzano percorsi didattici. In alcuni casi, tali differenze sono talmente marcate da richiedere un'individualizzazione delle attività, e la presa in carico da parte di figure educative e cliniche specializzate.

Il concetto di BES è oggetto di dibattito da decenni nel campo della pedagogia e della didattica speciale, e non esiste al momento una definizione universalmente condivisa da tutta la comunità scientifica; in particolare, questa nozione sembra essere suscettibile di molteplici interpretazioni, più o meno restrittive o 'inclusive', che rendono difficile comprendere quali disturbi, condizioni o 'differenze' possano essere considerate BES.

In questo paragrafo proponiamo un inquadramento di questa nozione, coniugando le due prospettive che stanno maggiormente contribuendo alla sua definizione, ossia la ricerca psicopedagogica da un lato e la legislazione scolastica dall'altro.

2.1 I BES secondo la ricerca psicopedagogica

L'utilizzo di categorie per individuare e classificare soggetti con differenze di apprendimento significative costituisce una esigenza teorica ed operativa per una varietà di attori che, a diverso titolo, si occupano di queste persone. La comunità clinica, ad esempio, necessita di 'etichette diagnostiche' univoche per identificare ciascun disturbo e differenziarlo da un altro, e a questo scopo si è dotata di manuali e standard diagnostici ampiamente riconosciuti, come il *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* (DSM), l'*International Classification of Diseases* (ICF) e l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF).

Le istituzioni che si occupano di educazione, invece, hanno manifestato il bisogno di categorie diverse, finalizzate non tanto al riconoscimento dei vari disturbi, quanto piuttosto alla progettazione e realizzazione di interventi sistemici per garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli alunni, e offrire servizi educativi più inclusivi.

La ricerca nell'ambito della pedagogia speciale sembra essere rimasta per molto tempo sospesa tra due tendenze opposte; da un lato ancorarsi alle classificazioni cliniche e dall'altro offrire una risposta teorica al bisogno, proveniente dal mondo dell'educazione, di una classificazione non medica. Come evidenziava, ormai quasi trent'anni fa, Ysseldyke (1987), è estremamente difficile trovare definizioni e categorie condivise nell'ambito della pedagogia speciale. Una posizione analoga si ritrova in Norwich (2014), che ha analizzato varie proposte di classificazione psicopedagogica delle difficoltà di apprendimento, notando che alcune di esse sono ancora fortemente ancorate ai modelli clinici, mentre altre se ne allontanano significativamente, iniziando a sostituire il paradigma della 'difficoltà' con quello della 'differenza'. Questo passaggio, che non è puramente lessicale, ha consentito di includere nelle tassonomie anche alunni con talenti eccezionali e quozienti intellettivi straordinariamente sopra la norma, che, al pari dei compagni con difficoltà, hanno bisogno di attenzioni specifiche da parte di chi si occupa fattivamente di educazione.

L'espressione 'Bisogni educativi speciali' (*Special Educational Needs*) ha iniziato a diffondersi, probabilmente a partire dagli anni settanta, soprattutto in ambiente educativo e legislativo anglosassone, come tentativo di risposta alla necessità di utilizzare categorie diverse da quelle offerte dalla ricerca clinica. Come vedremo nel prossimo paragrafo, attualmente molti paesi hanno adottato questa categoria nella normativa scolastica locale, ma con differenze molto significative.

La pedagogia, riprendendo il termine, ha iniziato a proporre alcune definizioni. Una delle più diffuse in ambito italiano è la seguente:

Il Bisogno Educativo Speciale (*Special Educational Need*) è qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, e che necessita di educazione speciale individualizzata [Ianes, Macchia 2008, pp. 22-23].

La definizione presenta le seguenti caratteristiche che riteniamo degne di nota:

- a. riguarda solo le 'difficoltà di funzionamento' che si manifestano in età evolutiva; essa sembra applicabile, dunque, ad alunni che frequentano la scuola di base, ma non a studenti adulti o giovani adulti;

- b. non specifica quali siano le potenziali cause del BES, che in alcuni casi possono essere endogene – ad esempio una disabilità sensoriale o un disturbo del linguaggio – o esogene (svantaggio socioculturale, disturbo emotivo-relazionale ecc.). La genericità della definizione può costituire un vantaggio operativo, garantendone la massima flessibilità, ma una criticità teorica, perché ‘definire’ significa ‘delimitare’, e perciò una definizione che non consente di delimitare precisamente un concetto può essere problematica sul piano teorico;
- c. è ‘reversibile’ (Ianes, Macchia 2008), perché può accadere un bambino manifesti un BES solo in una particolare fase del suo sviluppo, e l’identificazione di questo bisogno, a differenza di un disturbo, non costituisce una ‘diagnosi’ permanente;
- d. non adotta una prospettiva clinica: il suo focus, infatti, non sembra essere la causa della difficoltà, ma il bisogno prettamente ‘educativo’ che da essa nasce e a cui le istituzioni scolastiche sono chiamate a rispondere.

La definizione, infine, accoglie il quadro teorico dell’ICF, che rappresenta il nuovo standard di classificazione dell’Organizzazione Mondiale della Sanità. L’adesione all’ICF, rispetto ad altri modelli diagnostici, costituisce un elemento interessante, in quanto questo modello tassonomico non assume come punto di partenza la disabilità, ma piuttosto lo ‘stato di salute’ e il ‘funzionamento’ della persona in relazione al proprio ambito esistenziale (personale, lavorativo, sociale). Secondo questa prospettiva, un ‘bisogno speciale’ nascerebbe dunque da una difficoltà di funzionamento, complessiva o parziale, permanente o temporanea, che può riguardare deficit strutturali o funzionali del corpo, condizioni fisiche non ottimali, limitazioni nelle abilità personali, nella partecipazione sociale, nonché difficoltà generate dal contesto in cui la persona è inserita.

2.2 I BES secondo la legislazione scolastica

Come abbiamo avuto modo di vedere nella sezione precedente, le definizioni provenienti dalla ricerca psicopedagogica non specificano quali ‘tipologie’ di alunni possano, o debbano, essere definite BES. Questa decisione, che pure avrebbe una valenza teorica importante, sembra essere demandata ai sistemi educativi locali, che finiscono per operare scelte molto diverse sulla base della tradizione pedagogica di ciascun paese, delle risorse disponibili e dell’organizzazione del sistema d’istruzione locale.

La *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* raccoglie periodicamente dati statistici sull’inclusione degli alunni con BES nei paesi dell’Eurozona. I dati pubblicati nella relazione del 2012 rivelano un quadro piuttosto variegato, e per nulla condiviso, circa l’interpretazione

normativa del concetto di BES. Accanto a Paesi come la Francia e la Germania, che non dispongono ancora di una legislazione ad hoc su questo tema, s'incontrano paesi come l'Austria e la Danimarca che propongono un'interpretazione molto restrittiva, limitandola essenzialmente ad alcune categorie specifiche di disabilità o disturbo. All'estremo opposto vi sono Paesi come la Polonia e l'Estonia, che adottano il concetto di BES nella sua accezione più ampia, includendo i cosiddetti *gifted children*, ma anche studenti stranieri o con svantaggio socioeconomico. Mettendo a confronto la definizione austriaca con quella estone (traduzione nostra) ci si può rendere immediatamente conto dell'estrema differenza di prospettive:

Si riconosce un bambino con BES se - come risultato di una disabilità fisica o psicologica - egli non riesce a raggiungere gli obiettivi del curriculum nazionale senza un supporto speciale. Tali supporti sono previsti per due categorie di alunni: 1) studenti ufficialmente 'certificati' (disabilità fisica o psicologica) [...]; 2) alunni con BES non certificati (disturbi del linguaggio, problemi comportamentali, disturbi sensoriali) [«Austria», in *SNE Country Data 2012*, p. 8].

Uno studente con BES è un alunno il cui talento, difficoltà di apprendimento, condizione di salute, disabilità, disordine emotivo e comportamentale, assenza prolungata dall'istruzione o competenza insufficiente nella lingua in cui è impartita l'istruzione conduce alla necessità di adattare il percorso scolastico in termini di processo, durata, carico di lavoro, 'ambiente educativo' (materiali, aule, lingua di comunicazione, insegnante di sostegno o altre figure specializzate), o in termini di risultati attesi [«Estonia», in *SNE Country Data 2012*, p. 20].

In questo continuum di accezioni, che vanno dalle più restrittive alle più inclusive, l'Italia si colloca in una posizione intermedia. Con la Direttiva ministeriale del 27/12/2012, e successive note esplicative, inoltre, l'Italia fa propria la proposta di classificazione di BES proveniente da un'importante ricerca dell'OCSE (OECD 2000), che ha analizzato le legislazioni scolastiche dei 22 Paesi membri allo scopo di delineare un quadro di riferimento per la classificazione degli alunni con BES, suddividendoli in tre categorie. La prima include studenti con disabilità di origine organica (disabilità sensoriali, motorie o intellettive), su cui di solito c'è un sostanziale accordo normativo; la seconda racchiude i disturbi la cui origine organica non è ancora pienamente accertata (disturbi del linguaggio, della comunicazione, dell'apprendimento, del comportamento ecc.), ma che non appaiono dipendenti da problemi socioculturali; la terza, infine, include difficoltà non congenite, che sorgono per uno svantaggio socioeconomico, culturale o linguistico.

L'assenza di un modello classificatorio di BES riconosciuto e condiviso

rende attualmente impossibile raccogliere dati attendibili circa l'incidenza dei BES sulla popolazione scolastica. Ciò si ripercuote negativamente sia sulla ricerca teorica, dal momento che la mancanza di dati statistici contribuisce a rendere ancor più aleatoria la nozione di BES, sia sulla ricerca applicata, perché i criteri di selezione dei gruppi campione per le indagini sul campo potrebbero essere molto diversi da caso a caso, rendendone difficilmente comparabili i risultati.

3 Glottodidattica speciale e ricerca sui BES: la nozione di 'Bisogni linguistici specifici'

In questo paragrafo discuteremo innanzitutto i limiti teorici nell'utilizzo della nozione di BES nell'ambito della 'glottodidattica speciale', che altrove abbiamo definito come la branca della glottodidattica generale che studia l'educazione linguistica in soggetti con sviluppo atipico (cfr. Daloso 2012a). Proporranno pertanto di individuare all'interno della macrocategoria BES un'area distinta, che definiremo 'Bisogni linguistici specifici', con la quale identificare gli alunni che a motivo della loro differenza individuale presentano difficoltà significative nel processo di apprendimento delle lingue. Cercheremo dunque di inquadrare questa nuova nozione dal punto di vista teorico, offrendo una proposta di definizione e di classificazione degli alunni con questi specifici bisogni.

3.1 Problemi epistemologici nell'adozione del concetto di BES nell'ambito della glottodidattica speciale

A differenza delle scienze pedagogiche, che studiano i processi educativi ad un livello più generale e transdisciplinare, il campo d'indagine precipuo della glottodidattica (e della linguistica educativa - cfr. De Mauro, Ferreri 2005) è l'educazione linguistica, che certamente contribuisce all'educazione generale (Freddi 1999), ma presenta al contempo tratti di specificità importanti, che la caratterizzano e distinguono dalle altre 'educazioni' (ad esempio, quella semiotica, psicomotoria ecc.).

Tra le varie definizioni di 'educazione linguistica' disponibili (per una disamina rimandiamo all'accurata voce dell'Enciclopedia dell'Italiano Treccani redatta da Lo Duca), scegliamo quella proposta da Balboni (2011a), che si rivela utile per il nostro discorso:

[l'educazione linguistica è] 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 even-

tuali 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, p. 29].

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

Proviamo ora ad applicare la nozione di BES a questa definizione per cercare di comprendere in che modo la presenza di un BES in uno studente possa incidere sulla sua educazione linguistica.

Soffermandoci sulla prima parte della definizione, osserviamo che la genericità della nozione di BES non aiuta a identificare le situazioni specifiche in cui i prerequisiti all’educazione linguistica sono compromessi, la qual cosa è invece indispensabile per l’ideazione e la sperimentazione di modelli di (ri)educazione linguistica che recuperino tali prerequisiti. Ad esempio, una disabilità motoria pura, che in linea di principio può essere contemplata nel concetto di BES (cfr. prima categoria del modello OCSE, § 1.2 di questo saggio), di norma non incide direttamente sui prerequisiti all’educazione linguistica. Ricerche sull’inclusione degli alunni con disabilità motoria nella classe di lingua apparirebbero, dunque, poco pertinenti all’area d’indagine della glottodidattica speciale; l’assenza di una specificità linguistica in questa tipologia di BES, infatti, limiterebbe la ricerca ad una mera applicazione delle metodologie inclusive generali, già elaborate dalla pedagogia speciale, al contesto dell’educazione linguistica.

Diverso è, invece, il caso in cui l’alunno soffra di una disprassia verbale, che colpisce non tanto la motricità in generale quanto l’accuratezza e la stabilità dei movimenti volontari oro-linguo-facciali deputati alla produzione del linguaggio. Secondo i dati offerti dalla letteratura clinica (per una sintesi, Cummings 2008), gli alunni con disprassia verbale presentano sia deficit di produzione ed articolazione dei suoni - con conseguenti errori fonologici a vari livelli - sia difficoltà sul piano prosodico (velocità d’eloquio, ritmo, intonazione, gestione degli accenti di parola). La rilevanza di questa tipologia di BES per la ricerca glottodidattica è indubbiamente maggiore, perché in questo caso ci troviamo di fronte ad un disturbo che colpisce selettivamente alcuni prerequisiti all’educazione linguistica, la qual cosa può avere ripercussioni nel raggiungimento delle finalità stesse dell’educazione linguistica. Ad esempio, si è rilevato che molti alunni con disprassia

verbale hanno difficoltà nello sviluppo delle abilità scritte, a causa di una competenza metafonologica insufficiente (cfr. Lewis 2004).

Allo stesso modo, un bambino con un deficit di attenzione può presentare certamente difficoltà nell'area dell'apprendimento linguistico, la cui origine però non risiede in un deficit della competenza comunicativa, quanto in altri fattori di natura psico-cognitiva. Ne consegue che il focus di ricerca e d'intervento vada posto ad un livello transdisciplinare riguardante l'autoregolazione del comportamento nei contesti di apprendimento formale, la qual cosa rientra nell'area d'indagine della pedagogia speciale e non della glottodidattica. Ciò non significa che il bambino con questa tipologia di BES non richieda un'attenzione particolare da parte del docente di lingua; tuttavia, per promuovere l'inclusione del bambino sarà sufficiente applicare le metodologie inclusive generali elaborate dalla pedagogia, eventualmente coniugandole con le tecniche per il rinforzo ed il recupero linguistico nel caso in cui si evidenzino carenze nell'apprendimento della lingua. In linea di principio, dunque, gli adattamenti metodologici da operare per includere l'alunno con deficit attentivo nella classe di lingua non sarebbero altro se non un'applicazione delle metodologie inclusive generali al contesto specifico dell'educazione linguistica. La glottodidattica, tuttavia, non è una scienza meramente applicativa (cfr. Balboni 2006), e ciò vale allo stesso modo per la glottodidattica speciale, che pur interagendo con le scienze psicopedagogiche da un lato e la linguistica clinica dall'altro (cfr. Daloiso 2012a) non si limita ad applicarne le conoscenze.

Diverso è, invece, il caso in cui il deficit di attenzione sia in comorbilità con un disturbo del linguaggio (la qual cosa è abbastanza frequente - cfr. Dispraldo 2014). I bambini con disturbi specifici del linguaggio, infatti, presentano difficoltà nella comprensione e nell'uso della morfologia della lingua materna, talvolta connesse ad altre limitazioni, ad esempio nella competenza lessicale. Questi bambini hanno maturato solo una parte di quelli che la definizione propone come prerequisiti all'educazione linguistica, e quindi meritano particolare attenzione da parte della glottodidattica speciale.

Concentrando ora l'attenzione sulla seconda parte della definizione, notiamo che, nuovamente, la genericità della nozione di BES non aiuta a comprendere in quali casi, pur in presenza dei prerequisiti all'educazione linguistica, ci possano essere impedimenti specifici nell'apprendimento linguistico formale. Nella macrocategoria BES rientrano, ad esempio, alunni con funzionamento cognitivo limite, i quali presentano un quoziente intellettivo 'al limite della norma', la qual cosa conduce ad un rendimento scolastico modesto in tutte le aree che richiedono un certo livello di astrazione, incluso l'apprendimento formale delle lingue. Di nuovo, questo è un caso in cui l'origine della difficoltà va posta ad un livello superiore, che compete alle scienze psicopedagogiche, da cui l'insegnante di lingue può trovare ispirazione per adattare la glottodidattica ai bisogni di questi alunni.

L'interesse scientifico da parte della glottodidattica è invece limitato, per le ragioni sopra esposte.

Un caso diametralmente opposto è quello degli alunni con disturbo specifico nella letto-scrittura, i quali, pur in assenza di carenze orali evidenti nella lingua materna, manifestano forti difficoltà nell'apprendimento della lettura e/o della scrittura, nonché nell'apprendimento di altre lingue. In questo caso, il processo di educazione linguistica si scontra con differenze individuali significative nell'area del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento, che appaiono di diretta pertinenza della glottodidattica speciale (per una disamina delle ricerche su questo argomento rimandiamo a Daloiso 2012b e 2014).

Le argomentazioni proposte in questo paragrafo suggeriscono la necessità, innanzitutto teorica, di non adottare acriticamente la nozione di BES, e di riflettere sulle tipologie di BES che sono di effettiva rilevanza per la ricerca glottodidattica. Dagli esempi proposti, infatti, emerge che solo alcuni BES presentano limitazioni specifiche nell'area del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento. Poiché l'educazione linguistica costituisce un'area di assoluta centralità nel percorso formativo di tutti gli allievi, si rendono necessarie da parte della glottodidattica speciale riflessioni e proposte per sostenere questi alunni nello specifico dell'apprendimento linguistico.

3.2 Una proposta di definizione dei 'Bisogni linguistici specifici'

La disabilità e i disturbi sono oggetto di studio di diverse scienze, tra le quali spiccano la psicologia clinica da un lato e la pedagogia speciale dall'altro. In queste aree del sapere si assiste a due tendenze opposte sul piano classificatorio. La letteratura clinica sembra andare nella direzione di una 'iperdifferenziazione' delle etichette diagnostiche, al punto tale che, come osserva Armstrong (2010), nell'arco di cinquant'anni è triplicato il numero di disturbi classificati in ambito clinico. Se da un lato ciò è il risultato anche degli innegabili progressi della ricerca, che si è dotata di strumenti sempre più affinati e precisi per la diagnosi, dall'altro s'intravede il rischio di una 'medicalizzazione' degli stati di salute, un pericolo che non appare neanche troppo lontano se si pensa all'allarme lanciato dall'Istituto di Salute Mentale degli Stati Uniti, secondo il quale oltre un terzo della popolazione americana rientrerebbe nei criteri per la diagnosi di qualche disturbo.

La letteratura in ambito pedagogico, invece, dopo una fase di ambivalenza (cfr. § 1.1), ha optato più decisamente verso una critica all'utilizzo delle categorie cliniche in contesto educativo e ha introdotto la nozione di BES, che sposta l'attenzione dal disturbo al bisogno formativo che da esso scaturisce e che deve essere preso in carico da quanti si occupano di

educazione. Tale nozione, tuttavia, sembra andare nella direzione opposta a quella clinica, conducendo ad una 'ipodifferenziazione' dei bisogni speciali, che può risultare adeguata per la ricerca sull'educazione generale, ma non certo quando si scende al livello delle educazioni specifiche, come è il caso di quella linguistica.

Sulla scorta di queste considerazioni, riteniamo opportuno che nell'ambito della glottodidattica speciale s'introduca la nozione di 'Bisogni linguistici specifici' (d'ora in avanti BiLS). Prendendo le mosse dalla definizione di BES discussa in precedenza (cfr. § 1.1), avanziamo di seguito una proposta di definizione glottodidattica.

Per Bisogni linguistici specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica.

La scelta dei singoli termini che compongono l'espressione nasce da considerazioni di carattere teorico, che di seguito precisiamo:

- a. **bisogni**: riteniamo opportuno conservare il focus non tanto sui singoli disturbi, quanto sui bisogni formativi che essi possono generare, in quanto l'ambito di ricerca in cui nasce la nozione di BiLS è quello dell'educazione, seppur nella sua specificazione 'linguistica';
- b. **linguistici**: le argomentazioni proposte nel § 2.1 evidenziano la necessità di specificare il tipo di bisogno che interessa in modo particolare la glottodidattica speciale, in quanto non tutti i BES rendono necessari interventi di «adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica». Abbiamo scelto di non utilizzare l'aggettivo 'comunicativi' per riferirci a questi bisogni perché le patologie finora conosciute che rendono difficoltosa l'educazione linguistica non sembrano interessare tutte le aree della competenza comunicativa, e nella quasi totalità dei casi riguardano la sua componente più prettamente linguistica (cfr. § 2.3);
- c. **specifici**: in passato ci siamo avvalsi anche noi dell'acronimo BES in riferimento alla ricerca glottodidattica (cfr. Daliso 2009 e 2012); tuttavia le riflessioni teoriche maturate in questi anni ci inducono a superare l'utilizzo del termine 'speciale' applicato a 'bisogno'. Nonostante l'aggettivo 'speciale' venga percepito come più corretto politicamente, sul piano semantico esso si contrappone pur sempre a 'normale', senza peraltro chiarire le ragioni per cui questi bisogni vadano distinti da

quelli che comunemente ha un alunno con uno sviluppo tipico. Riteniamo dunque più corretto parlare di bisogni 'specifici', che nascono in conseguenza ad alcuni deficit strutturali o funzionali, i quali a loro volta possono determinare ostacoli all'apprendimento linguistico non equiparabili alle difficoltà più generali incontrate normalmente da studenti con sviluppo tipico.¹

3.3 Una proposta di classificazione dei Bisogni linguistici specifici

Una volta definita la nozione di BiLS, è opportuno riflettere sulle tipologie di disturbi che possono dare origine ad un bisogno linguistico. Tradizionalmente nella letteratura clinica è molto in uso il manuale diagnostico DSM, che classifica i disturbi secondo cinque assi: due assi principali, ossia i disturbi clinici (temporanei e non strutturali) da una parte, e i disturbi della personalità e ritardo mentale dall'altra (permanenti e strutturali), e altri tre assi che contribuiscono ad inquadrare il paziente sotto punti di vista più ampi, ossia le sue condizioni fisiche, le condizioni psicosociali che contribuiscono al disturbo, e aspetti globali del suo funzionamento.

Con una prospettiva molto diversa, l'ICF, ossia il nuovo standard per l'Organizzazione Mondiale della Sanità, propone una classificazione della disabilità che parte dalla descrizione dello stato di salute della persona, il quale è dato dall'interazione di fattori legati alla persona (strutture e funzioni corporee), alle attività che essa svolge (attività e partecipazione sociale), e all'ambiente in cui è inserita (fattori ambientali). Un'interazione negativa tra alcuni di questi fattori può determinare l'insorgere di una disabilità.

Il DSM e l'ICF, pur nella loro sostanziale diversità, rispondono al bisogno della comunità clinica di classificare i disturbi sulla base di categorie univoche su cui basare la valutazione e il trattamento. L'applicazione acritica di queste tassonomie nella glottodidattica speciale sarebbe fuorviante, in quanto essa non si occupa di trattamento riabilitativo, ma piuttosto di elaborare teorie e modelli per lo sviluppo della competenza comunicativa (plurilingue) da parte di alunni con sviluppo atipico. Una classificazione dei BiLS efficace dovrebbe dunque essere funzionale alla finalità precipua della glottodidattica speciale.

Sulla scorta di queste considerazioni proponiamo una classificazione dei BiLS che coniuga le conoscenze provenienti dalla letteratura clinica sui disturbi dell'area linguistica, comunicativa e apprenditiva, che presupponiamo siano fonte primaria di un BiLS, con il quadro teorico della

¹ Conserviamo, invece, l'aggettivo 'speciale' applicato a glottodidattica perché esso in questo caso serve a qualificare una branca della disciplina madre che si occupa di alunni con difficoltà particolari, come avviene già per la pedagogia speciale e la didattica speciale.

‘competenza comunicativa’. L’obiettivo di questa operazione consiste nell’esplicitare quali aree della competenza comunicativa possono essere colpite da ciascun disturbo, individuando il bisogno specifico che ne consegue.

Secondo una prospettiva ampiamente diffusa in glottodidattica (cfr. Balboni 2011b), la competenza comunicativa va intesa come una realtà mentale costituita da tre componenti principali: la ‘competenza linguistica’, che include una serie di ‘abilità mentali’ (intese secondo l’accezione del termine inglese *ability*) che consentono di manipolare gli elementi di base del linguaggio (fonologia, morfosintassi e semantica) e di utilizzarli all’interno di processi linguisticamente e cognitivamente più complessi (comprendere, interagire ecc.); la ‘competenza socio-pragmatica’, che include altre ‘abilità mentali’ che consentono di gestire le variabili legate al registro, allo stile, alla cultura ecc.; la ‘competenza extralinguistica’, che comprende invece abilità legate alla gestione dei linguaggi non verbali (gestualità e mimica, distanze ecc.). A questi tre nuclei se ne aggiunge un quarto, la ‘competenza metalinguistica’, che rappresenta l’interfaccia tra linguaggio e cognizione, in quanto consente di riflettere sulla lingua, descriverla, analizzarla ecc.

La competenza comunicativa è nella mente, ma la lingua si utilizza per agire nel mondo. Il raccordo tra mente e mondo è dato dalla ‘padronanza’, che nel modello proposto da Balboni riguarda principalmente l’uso delle abilità linguistiche in situazione, ma che qui riteniamo utile reinterpretare come la capacità di tradurre le abilità mentali (*abilities*) in ‘attività fisiche’ (*skills*), che consentono di agire linguisticamente nel mondo in modo appropriato ed adeguato rispetto alla situazione comunicativa.

In questo passaggio dalla mente al mondo si può realizzare uno scarto tra le abilità mentali dell’alunno e le attività fisiche che riesce a svolgere. Ad esempio, l’allievo con un disturbo fonetico-fonologico manifesta un deficit specifico in alcune abilità mentali legate all’area fonologica della competenza linguistica, che impediscono, o rendono comunque molto difficoltosa, la creazione di rappresentazioni mentali stabili dei suoni linguistici. Nel passaggio dalla mente al mondo questo deficit si traduce nello svolgimento insoddisfacente di una serie di attività pratiche che richiedono una rappresentazione mentale stabile dei suoni linguistici; ne derivano perciò errori di produzione a livello di struttura sillabica, di singolo suono (soprattutto consonanti) e assemblamento di suoni (cfr. Cummings 2008; Pinton et al. 2014).

Nella figura 1, riprendendo il modello di ‘competenza comunicativa’ di Balboni, abbiamo inserito tra le competenze mentali e l’azione nel mondo un elenco, per quanto provvisorio, di disturbi del linguaggio, della comunicazione e dell’apprendimento che possono costituire la causa primaria di un BiLS.²

2 Va tenuto presente che esistono altre patologie che possono avere come conseguenza un

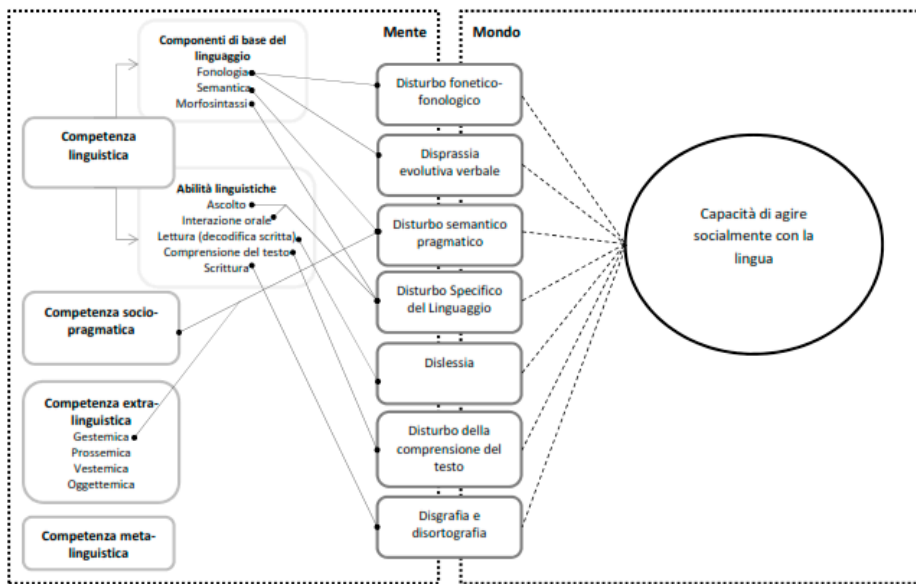


Fig. 1. Una proposta di classificazione dei Bisogni linguistici specifici.

Abbiamo collocato i disturbi in una posizione di interfaccia tra mente e mondo per due ragioni: in primo luogo ciò che noi osserviamo nei bambini con questi disturbi è una serie di ‘prestazioni’ atipiche, che segnalano problemi di ‘padronanza’ in una o più componenti della competenza comunicativa. Le conoscenze cliniche consentono comunque di formulare ipotesi sulle abilità mentali deficitarie che provocano prestazioni devianti dalla norma.³ Il disturbo rende difficoltosa la trasformazione delle abilità mentali, che già di per sé possono essere deficitarie, in attività concrete, azioni corrette e/o efficaci, e questo può avere conseguenze anche mol-

ritardo o un’atipicità nello sviluppo linguistico dell’allievo, ma la loro eventuale collocazione all’interno della definizione di BiLS merita una riflessione più ampia, che va oltre gli obiettivi di questo saggio, in quanto si tratterebbe in questi casi di bisogni linguistici ‘secondari’, che dipendono cioè da patologie non riguardanti originariamente la competenza comunicativa.

3 Nel grafico abbiamo perciò indicato per ciascun disturbo la componente della competenza comunicativa che risulta primariamente colpita, sebbene molti disturbi possano poi avere conseguenze su altre componenti, che per ragioni di chiarezza visiva non possiamo indicare nel grafico. Come si può notare, ad esempio, i disturbi indicati non colpiscono direttamente la competenza metalinguistica, dal momento che nessuno di essi è di norma associato ad un ritardo cognitivo. Tuttavia, come conseguenza di uno sviluppo linguistico incompleto o atipico molti alunni con BiLS possono presentare particolari difficoltà ad analizzare la lingua utilizzando categorie astratte.

to gravi nella capacità di agire socialmente con la lingua nel mondo. La pervasività e l'estensione di questi effetti nella capacità di azione sociale può dipendere da fattori sia endogeni (severità del disturbo, numero di componenti della competenza comunicativa colpite ecc.) sia esogeni (diagnosi tempestiva, trattamento clinico adeguato, ambiente sociale in cui è inserita la persona ecc.).

Questa proposta di classificazione non vuole essere definitiva in termini di numero e tipologie di disturbi che in essa possono essere inseriti. L'obiettivo che qui ci siamo posti è delineare un primo quadro di riferimento specificamente glottodidattico che consenta di comprendere le relazioni tra ciascuna patologia e le diverse componenti della competenza comunicativa, e possa costituire una prima cornice teorica allo studio dei BiLS nell'ambito della glottodidattica speciale.

4 Conclusioni

In questo saggio abbiamo discusso le criticità teoriche nell'utilizzo acritico del concetto di BES in ambito glottodidattico. Mentre il focus primario della pedagogia è l'elaborazione di modelli teorici e strategie di intervento per rispondere ai bisogni 'educativi' di tutti gli alunni, la glottodidattica si occupa più specificamente di 'bisogni linguistici' (e (inter)culturali). Di conseguenza la ricerca sull'insegnamento delle lingue ad alunni con BES è pertinente alle finalità e al progresso scientifico della glottodidattica, nonché alla sua autonomia rispetto alle altre scienze che si occupano di BES, nel momento in cui i destinatari presentano una qualche forma di bisogno più prettamente linguistico. Sulla scorta di queste considerazioni abbiamo introdotto la nozione di 'Bisogni linguistici specifici', discutendone la rilevanza per la ricerca futura nell'ambito della glottodidattica speciale.

Riferimenti bibliografici

- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity*. Philadelphia: Da Capo Press.
- Balboni, P.E. (2006). *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2011a). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2011b). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Nuova edizione. Torino: UTET Università.
- Cummings, L. (2008). *Clinical Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Daloiso, M. (2009). «Lingue straniere e bisogni speciali: Le politiche educative dell'Unione Europea». *Scuola e lingue moderne*, 8-9.

- Daloiso, M. (2012a). «Verso la ‘glottodidattica speciale’: Condizioni teoriche e spazio epistemologico». *EL.LE: Educazione linguistica. Language Education*, 1 (3).
- Daloiso, M. (2012b). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2014). «Dislessia evolutiva e apprendimento delle lingue: Studi e ricerche sul campo». *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 46 (2-3).
- De Mauro, T.; Ferreri, S. (2005). «Glottodidattica come linguistica educativa». In: Voghera, M.; Basile, G.; Guerriero, A.R. (a cura di), *E.L.I.C.A.: Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra.
- Dispraldo, M. (2014). «Abilità cognitive nel Disturbo Specifico del Linguaggio: Verso una ridefinizione generale del deficit». In: Marotta, L.; Caselli, M.C. (a cura di), *I disturbi del linguaggio: Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education: Country Data 2012* [report; online]. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf (2013-01-13).
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica: La formazione di base dell'insegnante di lingue e lettere*. Torino: UTET.
- Ianes, D.; Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Lewis, B. et al. (2004). «School-age Follow-up of Children with Childhood Apraxia of Speech». *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 35 (2).
- Lo Duca, M.G. (2010). «Educazione linguistica» [online]. *Enciclopedia dell'italiano*. [http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_(Enciclopedia_dell'Italiano)) (2013-01-13).
- Norwich, B. (2014). «Categories of Special Educational Needs». In: Florian, L. (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. London: Sage.
- OECD (2000). «Special Education Needs - Statistics and Indicators» [online]. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/specialeducationneeds-statisticsandindicators.htm> (2013-01-13).
- OMS (2001). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Pinton, A. et al. (2014). «I disordini fonetico-fonologici». In: Marotta, L.; Caselli, M.C. (a cura di), *I disturbi del linguaggio: Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Trento: Erickson.
- Ysseldyke, J.E. (1987). «Classification of Handicapped Students». In: Wang, N.C.; Reynolds, M.C.; Walberg, H.J. (eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice*. Oxford: Pergamon.