

SAIL 7

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di
Carlos A. Melero Rodríguez



Edizioni
Ca' Foscari



Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento
linguistico

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

7



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Direttore | General editor

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico | Advisory board

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione | Editorial staff

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori | Referees

Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi di Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Bona Cambiaghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosna i Hercegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université François-Rabelais, Tours, France) Cristina Cervini (Università di Bologna, Italia; Université Stendhal, Grenoble, France) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio», Chieti Pescara, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ont., Canada) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapacciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenia)

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di
Carlos A. Melero Rodríguez

Venezia
Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
2016

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo
Carlos A. Melero Rodríguez (a cura di)

© 2016 Carlos A. Melero Rodríguez per il testo

© 2016 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione

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

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

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 1686

30123 Venezia

<http://edizionicafoscari.unive.it/>

ecf@unive.it

1a edizione aprile 2016

ISBN 978-88-6969-072-3 [ebook]

ISBN 978-88-6969-073-0 [print]

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all essays published in this volume have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Sommario

Carlos Alberto Melero Rodríguez

Introduzione

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo 7

1 COORDINATE EUROPEE E REALTÀ ITALIANA

Marco Mezzadri

Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento 11

Diana Saccardo

La politica linguistica nella scuola italiana 21

Graziano Serragiotto

Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera 31

Paolo Balboni

Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa 51

2 TRE PERCORSI ITALIANI

Marie Christine Jamet

Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa
Focus sull'apporto dell'Italia 67

Luciana Favaro

Verso l'insegnamento precoce 87

Fabio Caon

Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale
Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico 95

3 ALCUNE SFIDE PER LA GLOTTODIDATTICA ITALIANA

- Michele Daloiso, Carlos Alberto Melero Rodríguez
Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali 119
- Fabio Caon, Valeria Tonioli
**La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD)
in Italia e in Europa** 137
- Egidio Freddi
L'acquisizione dell'italiano in Bambini con Adozione Internazionale
Aspetti psicolinguistici e glottodidattici 155
- Valeria Tonioli
Una figura da ri-definire
Il mediatore linguistico e culturale 165
- Matteo Santipolo
L'inglese nella scuola italiana
La questione negata della varietà-modello 177

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Introduzione

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

Carlos A. Melero Rodríguez
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Il presente volume ha l'obiettivo delineare lo stato attuale della situazione dell'Italia in confronto all'Europa su alcuni punti cardine della politica linguistica. Per questo motivo il volume è suddiviso in tre macro sezioni:

- a. Parte prima: Coordinate europee e realtà italiana;
- b. Parte seconda: Tre percorsi italiani;
- c. Parte terza: Alcune sfide per la glottodidattica italiana.

La **prima parte** è aperta dal contributo di Marco Mezzadri *Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento*, che serve da inquadramento generale a tutto il volume e nel quale si delinea la politica linguistica europea degli ultimi decenni. Seguono tre contributi che fanno luce su tre argomenti cardine della politica linguistica:

- a. la realizzazione concreta delle indicazioni europee per le lingue nella scuola italiana, a cura di Diana Saccardo (*La politica linguistica nella scuola italiana*), contributo nel quale si estrapolano «i riferimenti normativi che regolano l'insegnamento delle lingue nella scuola italiana»;
- b. la formazione dei docenti di lingue straniere, a cura di Graziano Serragiotto (*Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera*), dove si traccia il collegamento tra le indicazioni europee e la realizzazione concreta della formazione e professionalizzazione del corpo docente;
- c. il ruolo chiave che le associazioni di insegnanti di lingue hanno nella/per la politica europea e italiana, a cura di Paolo Balboni (*Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa*).

La **seconda parte** si suddivide in tre percorsi di ricerca attualmente esplorati in Italia e che si è ritenuto importante inserire in un volume come questo: intercomprensione, insegnamento precoce e comunicazione interculturale.

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-0

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

- a. L'intercomprensione viene affrontata da Marie-Christine Jamet nel capitolo intitolato *Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa. Focus sull'apporto dell'Italia*;
- b. *Verso l'insegnamento precoce* è a cura di Luciana Favaro (cap. 6);
- c. La comunicazione interculturale è affrontata da Fabio Caon (*Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale: un quadro di riferimento in ambito glottodidattico*).

La **terza parte** è riservata ad alcune sfide che la glottodidattica italiana sta affrontando in questo secondo decennio del XXI secolo. Parliamo di cinque sfide:

- a. I Bisogni Educativi Speciali, argomento molto discusso nelle scuole italiane in questi ultimi cinque anni. Il capitolo è a cura di Michele Daloiso e di chi scrive (*Lingue straniere e bisogni educativi speciali*);
- b. L'insegnamento linguistico nella classi CAD (*La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa*), a cura di Fabio Caon e Valeria Tonioli;
- c. l'insegnamento dell'Italiano L2 a bambini con adozione internazionale, a cura di Egidio Freddi (*L'acquisizione dell'italiano in Bambini con Adozione Internazionale. Aspetti psicolinguistici e glottodidattici*);
- d. la figura del mediatore linguistico e culturale, a cura di Valeria Tonioli (*Una figura da ri-definire: il mediatore linguistico e culturale*);
- e. per ultimo, ma non per questo meno importante, si affronta una sfida non esente da difficoltà, e cioè quale inglese insegnare nella scuola italiana, a cura di Matteo Santipolo (*L'inglese nella scuola italiana: la questione negata della varietà-modello*).

Il volume ha come titolo *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, e mantenendo quest'immagine dinamica, si è tentato di offrire le coordinate di inquadramento generale, per poi indicare le strade dove l'Italia è all'avanguardia (come se di una gara ciclistica si trattasse) e le strade sulle quali si stanno affrontando sfide (a volte tutte italiane, a volte a livello europeo). Lasciamo dunque la parola (scritta) ai colleghi che, con i loro contributi, hanno reso possibile questo volume.

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali

Michele Daloiso

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Carlos Alberto Melero Rodríguez

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The present chapter is divided into two parts. The first section provides an insight on Special Educational Needs and Foreign Languages in Europe. The authors discuss the education policies and the definitions of 'disability' provided by Member States, as well as the degree of inclusion of pupils with special needs within the mainstream educational system. At the end of the section some key-principles of the European education policies on this topic are discussed. The second part of the chapter focuses on Special Educational Needs and Foreign Languages in Italy. The authors discuss the category of 'students with special needs' according to the Italian legislation and school regulations and provide an insight on how foreign languages in Italian schools and universities should be taught to students with special needs.

Sommario 1 Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali in Europa. – 1.1 Le politiche educative degli Stati Membri. – 1.1.1 Definizioni di 'disabilità'. – 1.1.2 L'inclusione educativa nei sistemi scolastici europei. – 1.2 Lingue straniere e bisogni speciali in Europa: alcuni principi-cardine. 1.2.3 Destigmatizzazione. – 1.2.4 Pari opportunità. – 1.2.5 Inclusione. – 1.2.6 Successo formativo. – 2 Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali in Italia. – 2.1 Chi sono i BES?. – 2.2 Il percorso normativo. – 2.3 La situazione attuale in Italia per quanto riguarda le LS. – 3 Conclusioni.

Keywords Special Educational Needs. Foreign Language Teaching. Europe, Italy.

1 Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali in Europa

L'Unione Europea, fin dalla sua formazione, ha sempre promosso sono solo il plurilinguismo e il multiculturalismo, considerandoli principi fondanti della cittadinanza europea, ma anche le pari opportunità educative e sociali, con particolare attenzione alle persone con Bisogni Educativi Speciali (BES). La Commissione Europea, attraverso due documenti ufficiali (1994, 2005), ha iniziato a costruire un ponte tra queste due aree, nella convin-

Il saggio è stato concepito dai due autori, i quali hanno elaborato autonomamente le due parti di cui è composto. Il par. 1 è di Michele Daloiso; il par. 2 è di Carlos Melero. La conclusione è stata curata dagli autori congiuntamente.

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-8

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

119

zione che il plurilinguismo costituisca un valore per tutti i cittadini, e che di conseguenza anche le persone con BES devono avere pari opportunità di apprendimento. In questo paragrafo dapprima si delinearanno le politiche dell'Unione Europea in ordine all'educazione degli alunni con BES, per poi discutere alcuni principi-chiave indicati nei documenti europei per l'inclusione dell'allievo con BES nella classe di lingua straniera (d'ora in avanti LS).

1.1 Le politiche educative degli Stati Membri

La *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) offre aggiornamenti periodici sull'organizzazione dei sistemi educativi dei singoli Stati Membri, con particolare riferimento alle misure attuate per l'integrazione e l'inclusione degli alunni con BES. Poiché ogni paese detiene l'autonomia decisionale sul piano educativo, l'Agenzia ha evidenziato l'esistenza di numerosi elementi di disomogeneità che influiscono sulle scelte pedagogiche e didattiche locali. In particolare, vi sono due elementi di divergenza che meritano una riflessione: le diverse definizioni di 'disabilità' e 'difficoltà', e le modalità di rilevazione dell'incidenza dei BES nella popolazione scolastica. Nelle prossime sezioni cerchiamo di approfondire questi due aspetti.

1.1.1 Definizioni di 'disabilità'

L'articolo 1 della convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità (2007) definisce la disabilità come una o più menomazioni durature che investono le dimensioni fisica, mentale, intellettuale o sensoriale e, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la partecipazione del soggetto alla vita sociale. In questa nozione di 'disabilità', condivisa e sottoscritta da tutti gli Stati Membri dell'ONU, rientrano dunque deficit tendenzialmente permanenti come la disabilità intellettiva e fisica, ma in linea di principio possono rientrare anche i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento, che sono spesso condizioni permanenti che la persona può compensare o ridurre, ma raramente eliminare.

In merito alla definizione di 'disabilità', inoltre, gli Stati Membri guardano con interesse sempre maggiore al nuovo standard di classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute), che fornisce un quadro di riferimento per descrivere *lo stato di salute* della persona, ossia il suo benessere fisico, mentale e sociale che le consente la piena realizzazione nel contesto in cui è inserita.

Nella prospettiva dell'ICF il 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.). In quest'ottica la disabilità è da intendersi come una particolare condizione di salute in un ambiente sfavorevole; il focus passa dunque dal deficit in sé alla relazione tra le caratteristiche individuali e le richieste del contesto in cui la persona è inserita, e si riconosce che l'ambiente non è mai neutro, ma al contrario può limitare o acuire la condizione di disabilità.

Possiamo affermare, dunque, che i singoli Stati Membri si avvalgono di definizioni condivise di 'disabilità' dal punto di vista generale. Tuttavia, se ci addentriamo nello specifico di alcune tipologie di disabilità, notiamo che paesi diversi possono adottare prospettive distinte. Ad esempio, nel definire i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, in Italia si è soliti distinguere tra dislessia, disgrafia e disortografia, separando così difficoltà nel processo di lettura, nelle abilità motorie connesse alla scrittura, e nella sillabazione (Cornoldi 1999). Al contrario, nel Regno Unito si assume come punto di riferimento la definizione della BDA (British Dyslexia Association), secondo la quale la dislessia rappresenta un deficit costitutivo di origine neurologica che colpisce lettura, spelling e scrittura, con ripercussioni anche sulla comunicazione orale, il calcolo, l'abilità di prendere appunti e le strategie di organizzazione (BDA 1998). Da una nostra analisi trasversale delle terminologie utilizzate dalla ricerca europea sulla dislessia sono emerse definizioni e prospettive non del tutto coincidenti (Daloiso 2012), che a nostro avviso possono ostacolare la convergenza verso politiche educative univoche rivolte agli alunni con queste caratteristiche.

1.1.2 L'inclusione educativa nei sistemi scolastici europei

Uno degli aspetti di disomogeneità più evidenti tra gli Stati Membri dell'UE consiste nella percentuale di studenti con una qualche forma di disabilità o disturbo rispetto alla popolazione scolastica complessiva. La relazione della Commissione Europea elaborata nel 2005 stimava in Europa un'incidenza media del 5% sull'intera popolazione scolastica. I dati riportati dall'EADSNE nel 2008, tuttavia, mostrano che la situazione varia sensibilmente da paese a paese: la relazione indicava che Finlandia, Islanda ed Estonia erano tra i paesi con una maggiore incidenza di studenti con BES, mentre c'erano paesi con tassi di incidenza piuttosto bassi, tra i quali figuravano la Svezia (1,6%), la Grecia (1,9%) e l'Italia (2,3%). La rilevazione successiva, avvenuta nel 2010, conferma questa disomogeneità, sintetizzata nel seguente grafico.

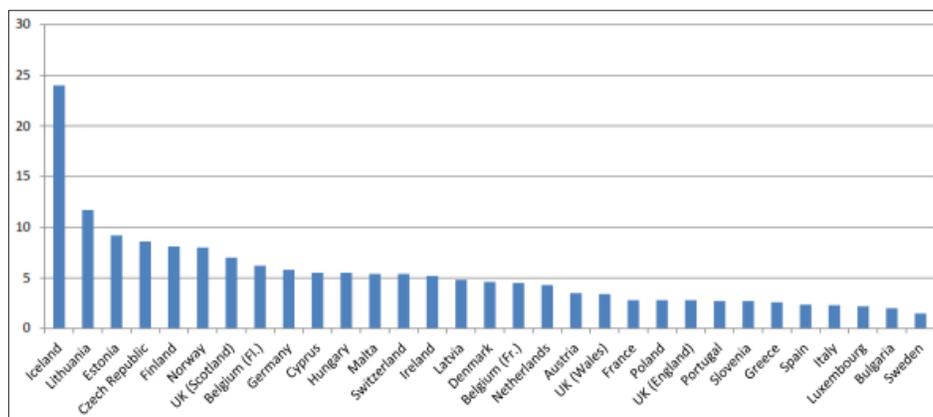


Grafico 1. Incidenza dei BES sulla popolazione scolastica europea.
Fonte: EADSNE Country Data 2010, citato in Commissione Europea (2013)

Una variazione così notevole tra i singoli Stati Membri trova spiegazione nei diversi criteri e procedure adottati da ciascun paese per il riconoscimento e la diagnosi dei BES. Nel 2000 l'OCSE ha cercato di definire e promuovere un quadro di riferimento per la classificazione degli alunni con BES, suddividendoli in tre categorie:

- a. disabilità di origine organica, su cui c'è un sostanziale accordo a livello normativo (disabilità sensoriali, motorie ed intellettive);
- b. difficoltà la cui origine organica è in discussione, e che non sembrano direttamente dipendenti da fattori socioeconomici, culturali o linguistici (difficoltà della sfera comportamentale, disturbi dell'apprendimento e del linguaggio);
- c. difficoltà che sorgono per uno svantaggio socioeconomico, culturale o linguistico.

Sulla base di questa categorizzazione l'OCSE ha condotto diverse ricerche in chiave comparativa per indagare le modalità con cui vengono identificati i BES nei vari paesi e quale tipo di educazione viene offerta. Secondo una ricerca condotta su 11 paesi, i bambini che si collocano nella categoria A sono meno di quanti rientrano nella categoria B. inoltre, il tipo di educazione offerta per gli alunni del gruppo A varia sensibilmente da paese a paese; negli Stati Uniti, ad esempio, solo il 5,6% di tutti i bambini americani con BES rientra nella categoria A, e nella maggior parte dei casi viene inserito nel sistema scolastico ordinario, senza ricorrere a classi o scuole speciali. Per contro, in Olanda i bambini con BES appartenenti alla categoria A risultano solo l'1,8%, ma sono quasi sempre inseriti in scuole speciali.

In generale, i paesi europei si sono orientati verso uno dei seguenti

sistemi scolastici:

- d. *educazione inclusiva*, che prevede l'accesso al sistema scolastico principale da parte della quasi totalità degli studenti certificati; tra i paesi che hanno adottato questa linea di intervento vi sono Grecia, Islanda, Italia, Norvegia, Portogallo e Spagna; a questi si aggiunge il caso peculiare della Svezia, che ricorre alle scuole speciali in casi molto rari (cfr. Fig. 2), ma non adotta propriamente un sistema educativo inclusivo, perché inserisce la quasi totalità degli studenti con disabilità e difficoltà gravi in classi separate all'interno del sistema scolastico principale;
- e. *educazione differenziata*, che prevede un sistema educativo distinto per gli studenti disabili, come accade ad esempio nelle *Sonder-schulen* tedesche e nel sistema educativo belga;
- f. *educazione integrata*, che prevede la coesistenza tra educazione inclusiva e differenziata, la cui scelta dipende in gran parte dalla gravità delle singole situazioni e dalla volontà delle famiglie; i paesi che perseguono questa linea d'intervento sono una quindicina (tra gli altri, Austria, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Polonia, Regno Unito, Slovenia).

In conseguenza al tipo di sistema scolastico, la percentuale di bambini relegati nelle scuole speciali varia sensibilmente da paese a paese, con Belgio e Germania in testa, e l'Italia in coda, grazie ad un percorso educativo e normativo trentennale sull'integrazione scolastica unico in Europa.

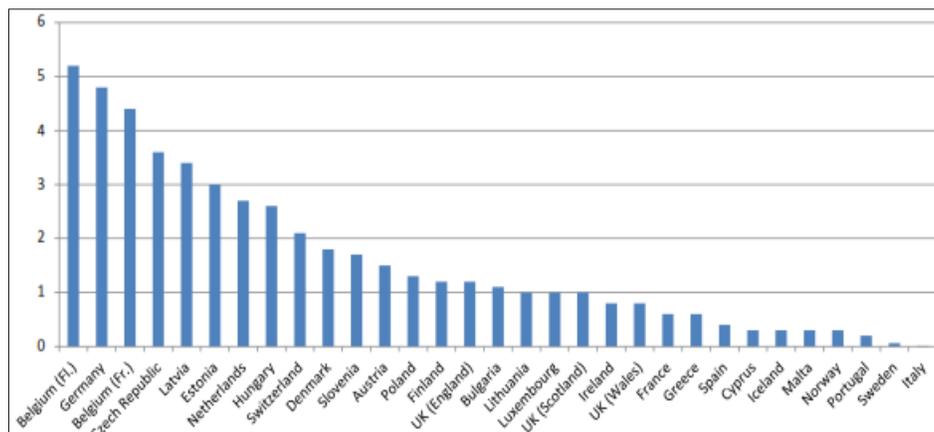


Grafico 2. Numero di bambini che frequentano le scuole speciali in Europa. Fonte: EADSNE Country Data 2010, citato in Commissione Europea (2013)

Secondo la Commissione Europea (2005, 2013) negli ultimi anni si sta registrando una progressiva tendenza all'educazione inclusiva anche da parte di nazioni che prevedono un sistema educativo integrato. Se si escludono alcuni paesi più resistenti all'integrazione, come Belgio e Germania, molti altri Stati Membri stanno adottando soluzioni organizzative più inclusive. La Finlandia, la Repubblica Ceca e l'Estonia, ad esempio, hanno ormai inserito oltre la metà degli allievi con disabilità all'interno delle classi comuni attraverso un programma individualizzato.

1.2 Lingue straniere e bisogni speciali in Europa: alcuni principi-cardine

Nonostante lo scenario piuttosto disomogeneo emerso nel paragrafo precedente, l'Unione Europea, grazie soprattutto all'intenso lavoro dell'E-ADSNE, ha elaborato alcuni principi di indirizzo a cui gli Stati Membri sono chiamati ad ispirarsi per elaborare le politiche educative locali. In questo paragrafo prenderemo in esame i quattro principi a nostro avviso più importanti, mettendone in evidenza la significatività in rapporto all'insegnamento delle lingue ad alunni con BES.

1.1.3 Destigmatizzazione

Come abbiamo visto nel par. 1.1.1, quando ci si addentra nell'ambito della disabilità ci si trova spesso di fronte ad una varietà di terminologie e definizioni non sempre condivise. Inoltre, l'attenzione crescente verso le tematiche legate alla disabilità in contesto educativo deve essere accompagnata da una riflessione sui termini utilizzati per riferirsi agli alunni con queste caratteristiche.

Notiamo, infatti, che la scuola fa ancora ampio uso di una terminologia deprivativa (disabilità, difficoltà, disturbo) che focalizza l'attenzione su ciò che non funziona nell'alunno più che sulle sue abilità. In Italia, ad esempio, non è infrequente l'espressione 'studente dislessico'; l'uso delle parole non è mai neutro, perché l'aggettivo qualifica il nome, e quindi nel dire 'studente dislessico' si etichetta l'alunno per una sua difficoltà; nell'espressione 'studente con dislessia', utilizzata nel mondo anglosassone ma quasi assente in Italia, il complemento di unione introdotto dalla preposizione *con* aiuta a comprendere che l'alunno in questione presenta varie caratteristiche, tra cui la dislessia. Un'altra spia della limitata attenzione verso le terminologie utilizzate nella scuola italiana è data dall'espressione 'studente DSA', dove addirittura scompare la preposizione che introduce il complemento di unione, e i due sostantivi - studente e disturbo - vengono posti sullo stesso piano.

Nell'affrontare la questione dell'insegnamento delle lingue ad alunni con queste caratteristiche urge innanzitutto una revisione di queste termi-

nologie deprivative. Poiché l'insegnamento delle lingue a questi studenti non ha pretese riabilitative, una terminologia che si focalizza su ciò che l'allievo non è in grado di fare risulta a nostro avviso fuorviante. Nei suoi documenti, l'Unione Europea utilizza ampiamente l'espressione 'Bisogni Educativi Speciali' (d'ora in avanti BES), facendo riferimento alla categorizzazione proposta dall'OCSE (cfr. 1.1.2), che si compone di tre termini a nostro avviso particolarmente pregnanti sul piano glottodidattico:

- a. *bisogni*: ogni studente ha caratteristiche, interessi, abilità e bisogni di apprendimento che lo rendono unico. Una disabilità o una difficoltà di apprendimento sono solo alcune tra le possibili origini di tali bisogni, accanto ad esempio allo svantaggio sociale, l'appartenenza a minoranze culturali, ecc. La nozione di bisogno, inoltre, non va intesa necessariamente in senso negativo, in quanto anche gli studenti particolarmente talentuosi e brillanti manifestano bisogni specifici, a cui spesso la scuola tradizionale fatica a rispondere;
- b. *educativi*: i bisogni di questi studenti a cui la scuola può rispondere sono di natura educativa e non psico-medica. Gli orientamenti della pedagogia speciale più recenti, infatti, prediligono un approccio multidisciplinare che fa leva in primo luogo sulle abilità dello studente con BES, anziché sulle sue difficoltà. Questa prospettiva è ancor più essenziale sul piano glottodidattico, dal momento che l'insegnamento delle lingue agli alunni con queste caratteristiche non prevede finalità riabilitative;
- c. *speciali*: questo aggettivo è di estrema importanza sul piano politico, in quanto porta con sé una connotazione prevalentemente positiva: nel linguaggio comune, infatti, se si considera una persona 'speciale' il focus è sulle sue abilità o qualità, non sulle sue incapacità. Come sottolineano i documenti europei, il termine 'speciale' utilizzato in questo contesto non ignora la patologia, ma la considera indicatore di partenza per un percorso educativo individualizzato, anziché una chiave risolutiva del 'problema' (CE 2005).

1.1.4 Pari opportunità

La conoscenza delle LS è ormai largamente ritenuta un requisito essenziale non solo per l'arricchimento della persona ma anche per il suo inserimento sociale. Molto più raramente, tuttavia, ci si sofferma a riflettere sul contributo che l'apprendimento di una LS può offrire agli studenti con BES, anche al di là dei risultati in termini di livello linguistico raggiunto.

La prospettiva delle pari opportunità glottodidattiche all'atto pratico si scontra con alcune difficoltà di ordine organizzativo - in primis la preparazione dei docenti - che influiscono sulle decisioni operative relative al piano personalizzato o individualizzato.

Nella nostra visione, tuttavia, va affermato con forza che in linea di principio l'apprendimento delle LS costituisce per gli studenti BES non solo un diritto educativo, ma anche uno strumento importante che può sortire effetti positivi a livello:

- a. *personale*: intraprendendo lo studio di una nuova lingua a partire da un livello iniziale pari a quello dei compagni, lo studente con BES è incentivato ad accrescere la propria autostima; ciò vale soprattutto ai livelli iniziali e a condizione che l'insegnante adotti strategie che favoriscano l'accessibilità glottodidattica (Daloiso 2012a; Daloiso 2012b). Molti alunni con BES manifestano, infatti, un iniziale atteggiamento di curiosità verso le LS; comportamenti ansiosi, insicurezza e perdita dell'autostima non congeniti sono spesso una conseguenza, anziché una causa, del fallimento scolastico, provocato dall'inadeguatezza delle metodologie adottate piuttosto che da un'inettiludine alle LS (Arnold, Brown 1999; Piechurska-Kuciel in Kormos, Kontra 2008);
- b. *strumentale*: l'Unione Europea afferma la necessità di eliminare qualsiasi forma di barriera che impedisca il pieno inserimento delle persone con disabilità nel mondo del lavoro. È un dato di fatto, tuttavia, che la conoscenza delle LS costituisce oggi un elemento imprescindibile per la qualificazione professionale; ne consegue che a tutt'oggi molte persone con BES non possono accedere a posizioni lavorative di alto livello anche a causa di un profilo formativo inadeguato. In questo senso, dunque, una riflessione su quali strategie glottodidattiche possano favorire l'apprendimento delle lingue da parte di alunni con BES è quantomeno doverosa dal punto di vista etico, in quanto questa competenza può incidere sul miglioramento del profilo professionale di questi studenti.

1.1.5 Inclusione

L'inclusione rappresenta lo sfondo integratore di tutta la politica sociale, educativa e linguistica dell'Unione Europea, dal momento che la cittadinanza europea si fonda sul riconoscimento, la valorizzazione e la promozione delle differenze come diritto civile (Priestley, Rablee 2002).

Sul piano glottodidattico, adottare un approccio inclusivo nell'insegnamento linguistico rivolto a studenti con BES significa promuovere un'integrazione totale, che riguarda allievo, insegnante e metodologie. Per quanto riguarda gli alunni, secondo le ultime stime della Commissione Europea disponibili (1994, 2005), circa la metà degli studenti con BES sono inseriti nei corsi curricolari di LS.

L'inclusione non può tuttavia ridursi alla sola presenza di questi alunni nella classe di lingua, ma deve tradursi in una politica educativa tesa a

massimizzare la partecipazione attiva di tutti gli studenti alle attività didattiche, a prescindere dall'etnia di appartenenza, dal retroterra linguistico e culturale, dal contesto socio-economico di provenienza, dal credo religioso, dalle abilità sociali e cognitive. Per questa ragione abbiamo introdotto la nozione di 'accessibilità glottodidattica' (Daloiso 2012), per indicare lo sforzo metodologico che i docenti di lingue sono chiamati a compiere per garantire agli alunni con BES pari opportunità di accesso ai materiali, alle attività e alle risorse didattiche da parte degli alunni con BES.

Il processo di inclusione coinvolge anche gli insegnanti, perché la presenza di studenti con BES nella classe di lingua rende necessaria la condivisione di competenze tra insegnanti di sostegno e di lingua (Stevens, Marsh 2005). L'integrazione professionale, intesa come sinergia all'interno del corpo docente, potrebbe rappresentare pertanto un valido strumento in fase di analisi dei bisogni, programmazione e, possibilmente, realizzazione glottodidattica.

Non va dimenticato, infine, che l'inclusione implica anche un'integrazione delle metodologie. La Commissione Europea parla a questo proposito di 'paradosso glottodidattico': da decenni la didattica delle lingue ha posto come paradigmi teorico-metodologici le nozioni di 'flessibilità', 'adattabilità', 'valorizzazione degli stili d'apprendimento', 'differenziazione'. Tuttavia quando ci si riferisce a studenti con BES queste nozioni faticano ad essere applicate, e gli studi glottodidattici sull'argomento, sebbene in costante aumento, sono ancora piuttosto esigui. È pur vero che alcuni profili di studenti con BES sono complessi sul piano psico-medico e richiedono perciò interventi mirati, ma in fondo l'adattamento glottodidattico sulla base del profilo e dei bisogni degli allievi rappresenta il compito di ogni insegnante di lingue. Il problema, perciò, non è tanto *se* i principi sopra menzionati possano applicarsi o meno al contesto dei BES, quanto piuttosto *come* essi si possano concretizzare in situazioni d'apprendimento specifiche che costituiscono una sfida nuova per il docente di lingua.

1.1.6 Successo formativo

Da un'attenta disamina delle esperienze locali documentate dalla CE (per una sintesi critica Stevens, Marsh 2005) emerge che gli alunni con BES possono raggiungere anche buoni livelli di competenza in LS, se sono sostenuti da un piano glottodidattico personalizzato che tenga conto delle potenzialità e dei limiti di ciascun allievo. In particolare, l'Unione Europea invita a riflettere su questi fattori, che possono incidere significativamente sulle possibilità di successo dell'alunno con BES:

- a. *scelta della lingua*: è chiaro che nella quasi totalità dei sistemi scolastici europei (e non solo), l'inglese costituisce un obbligo formativo, considerato il suo valore come lingua internazionale. L'Unione

- Europea, tuttavia, invita a riflettere sul valore del plurilinguismo, e sull'opportunità di proporre agli alunni con BES anche esperienze di apprendimento di lingue diverse dall'inglese, e più vicine alla lingua materna a livello di affinità linguistica;
- b. *definizione del sillabo*: la competenza comunicativa è un insieme complesso di abilità; considerando il profilo di ciascuno studente, sarebbe opportuno optare per uno sviluppo 'funzionale' della competenza comunicativa, che punti allo sviluppo delle aree del linguaggio non compromesse e riduca il peso delle abilità che richiedono uno sforzo eccessivo per l'alunno. A fronte di limitati progressi sul piano strettamente linguistico, inoltre, il curriculum personalizzato può puntare maggiormente sull'approfondimento della dimensione culturale ed interculturale, che costituiscono parte integrante della competenza comunicativa;
- c. *tempi di accostamento alla LS*: nel caso degli studenti con BES, il paradigma 'quanto prima tanto meglio' non è necessariamente la soluzione più appropriata in tutti i contesti. In alcuni paesi, ad esempio, è stata sperimentata con successo l'opzione della 'progressione laterale', secondo la quale la LS viene introdotta nel curriculum come rinforzo all'educazione linguistica nel momento in cui si constata che l'apprendimento della lingua materna inizia a fossilizzarsi (CE 2005);
- d. *modalità di accertamento delle competenze raggiunte*: poiché la valutazione è parte integrante del percorso personalizzato, è opportuno accertarsi che le modalità di verifica consentano all'alunno con BES di dimostrare realmente il proprio progresso. Ad esempio, gli studenti che presentano difficoltà di memoria dovrebbero essere valutati frequentemente e su piccole porzioni del sillabo, in modo che la preparazione al compito sia molto mirata, e in fase di svolgimento possa emergere il loro grado di impegno e studio. Possono essere inoltre di estrema utilità anche le indicazioni dell'ALTE (Association of Language Testers in Europe), che propone la possibilità di applicare importanti adattamenti, da decidere caso per caso, riguardanti:
- la gestione della prova: tempo aggiuntivo, pause controllate, supporto di un 'amanuense' nella compilazione della prova scritta;
 - il formato grafico: ingrandimento ed adattamento grafico della prova per studenti ipovedenti, uso di materiale scritto in versione Braille o audio in versione 'lettura delle labbra', utilizzo di dvd con sottotitoli per gli studenti non udenti, ecc.

2 Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali in Italia

In questa seconda parte del presente lavoro si cercherà di fare una breve sintesi del quadro normativo (a livello nazionale e, di conseguenza, senza includere il livello regionale)¹ per quanto riguarda i BES e l'apprendimento/acquisizione delle LS in Italia. Si comincerà cercando di delimitare il termine BES e individuando le principali categorie inserite sotto questo termine e le differenze tra di loro. In un secondo momento si tratteranno le principali tappe del percorso normativo fino allo stato attuale e, per ultimo, si cercherà di fare un quadro generale sugli strumenti attivi per garantire la piena integrazione degli studenti con BES nell'apprendimento/acquisizione delle LS (sia a livello scolastico sia nell'università).

2.1 Chi sono i BES?

L'acronimo BES (Bisogni Educativi Speciali) si è diffuso - in modo dirompente - nel mondo della scuola (e in minor misura in quello universitario) a partire dal dicembre 2012² con l'emanazione (il 27 dicembre) della Direttiva Ministeriale del titolo 'Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica'. Nella premessa a questa Direttiva si indica come la 'discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia' la realtà delle classi e come bisogna adottare un approccio diverso con il quale, 'l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione' ma sulla base del modello diagnostico ICF (cfr.) e, quindi, 'ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali'.

Poco più avanti, il testo della Direttiva ci offre una (scarna) definizione dei BES:

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscen-

1 Per una panoramica sulla normativa anche a livello locale sui DSA, si rimanda a Arconzo (2014), per quanto riguarda i BES si rimanda a Nocera (2013)

2 Seguendo Ianes (2013, p. 19) il concetto di BES appare nel 1997 nei documenti ufficiali Unesco, nel 2001 nella legislazione del Regno Unito (Special Educational Needs and Disability Act) e nei documenti dell'Agenzia europea per lo sviluppo dell'educazione per i bisogni speciali nel 2003.

za della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. [...] Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale

In altre parole, e seguendo quanto indicato sia nella C.M 8 del 6 marzo 2013 sia nella Nota Prot. 2563 del 22 novembre 2013, ci sono due grandi tipologie di BES: certificati e non certificati. Il ministero distingue, in fatti, tra certificazione e diagnosi essendo la prima un documento legale rilasciato ai sensi di legge (in questo caso la 104/92 o la 170/2010) che dà diritto allo studente ad avvalersi delle misure previste dalla legge. In vece, la diagnosi è un giudizio clinico che attesta la presenza di una patologia o un disturbo ma che non è rilasciato secondo le disposizioni di legge (perché il disturbo non rientra tra quelli coperti dalla legge o perché chi rilascia il certificato non è tra gli enti indicati dalla legge, ad esempio, un medico privato).

In questo modo, tra gli studenti certificati possiamo trovare:

- a. Studenti disabili: certificati ai sensi di l. n. 104/92
- b. Studenti con DSA: certificati ai sensi di l. n. 170/2010

e tra gli studenti non certificati o diagnosticati:

- a. Studenti in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale: questi studenti saranno individuati con elementi oggettivi, come una segnalazione dei servizi sociali o di considerazioni psicopedagogiche e didattiche.³
- b. Studenti disabili o con DSA con una diagnosi e in attesa di una certificazione.
- c. Studenti con diversi deficit o patologie non rientranti tra i presupposti della l. n. 104/92 o 170/2010 ma che hanno delle difficoltà derivanti dal deficit o patologia diagnosticata.
- d. Studenti con un funzionamento intellettuale limite (quindi non rientranti sotto la l. n. 104/92)

In questi ultimi tre casi, ci si avvale dell'autonomia scolastica e della possibilità di personalizzare i piani di studio (sotto la l. n. 53/2003) oltre ad applicare quanto indicato nella l. n. 170/2010 (DSA) ad altri deficit diversi da quelli indicati dalla legge (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia), come, ad esempio, deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, di coordinazione motoria, d'attenzione e iperattività.

Con questo quadro, si può dedurre che tra i BES ci saranno studenti con

³ Si veda in questo volume il capitolo 10 a cura del collega Freddi 'L'acquisizione dell'Italiano in Bambini con Adozione Internazionale. Aspetti psicolinguistici e glottodidattici' per un approfondimento degli studenti con BES con svantaggio linguistico e sociale.

PEI (Piano Educativo Individualizzato) e studenti con PDP (Piano Didattico Personalizzato).⁴

2.2 Il percorso normativo

Realizzare un percorso normativo dettagliato esulerebbe dagli obbiettivi di questo lavoro, entrando più nel terreno del diritto, faremo quindi un veloce percorso sulle ultime principali tappe normative che ci hanno portato allo stato attuale ma, come si indicava prima, guarderemo soltanto a livello nazionale rimandando ad altri lavori (Arconzo 2014) per un percorso più dettagliato che includa anche il livello locale.

Dagli anni sessanta del secolo scorso, si era iniziato un percorso normativo verso l'inserimento e poi l'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole italiane e con la l. n. 62/2000 si può considerare concluso questo percorso (inclusione nelle sezioni e classi paritarie) come indica Nocera (2013). Già prima del 2000 era stata emanata la l. n. 104/1992 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* alla quale abbiamo fatto menzione prima.

Fino a quel punto, l'integrazione era garantita per gli studenti con disabilità ma non per gli studenti con difficoltà di apprendimento (di diverso tipo). Fu nei primi anni del 2000 quando si iniziò un doppio movimento: culturale inclusivo e normativo legale. Questo movimento mirava all'integrazione anche degli studenti con diverse difficoltà,⁵ e fu nel 2009 con la l. n. 18 del 3 marzo e la precedente approvazione (2006) dell'ICF da parte dell'ONU nella Convenzione sui diritti delle persone con disabilità quando si giunge ad una prima fase d'inclusione degli studenti con difficoltà. Sarà conseguenza di questo movimento e del lavoro di studiosi come Stella (2004) e di associazioni come l'AID (Associazione Italiana per la Dislessia), che diventa possibile l'emanazione della l. n. 170/2010 *Nuove norme in*

4 La differenza che più può interessare al glottodidatta tra PEI e PDP è che il PDP raggiunge gli obbiettivi minimi fissati dal ministero e quindi il titolo di studio (Licenza Media o Diploma di Maturità) è valido a tutti gli effetti. D'altra parte, il PEI può non raggiungere gli obbiettivi minimi del ministero (perché non raggiungibili dallo studente); dentro al PEI bisogna distinguere tra il primo ciclo (scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado) e il secondo ciclo (scuola superiore); nel primo caso il PEI è valido e assicura la promozione alla classe successiva, nel secondo caso (secondo ciclo) il PEI può essere curricolare (obbiettivi minimi e quindi porta al conseguimento di un regolare titolo di studio) o può essere differenziato (non rispetta gli obbiettivi minimi e quindi porta al conseguimento di un attestato ma non del diploma).

5 Per una bibliografia sul movimento culturale inclusivo rimandiamo a Nocera 2013, pp. 88 e 89; per un approfondimento sull'evoluzione (fino al 2009) della normativa rimandiamo alle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 4 agosto 2009 (in particolare la prima parte *I principi costituzionali e la legislazione italiana in materia di alunni con disabilità*).

materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico e le linee guida del 12 luglio 2011.

A questo punto, studenti disabili e con DSA sono pienamente inseriti nella scuola e università italiane, ma le altre difficoltà (quelle non rientranti sotto la l. n. 104/92 o 170/2010 ma considerate dall'ICF) non sono ancora regolamentate. Sarà il 27 dicembre 2012 quando il MIUR emana una Direttiva sugli studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali) alla quale segue una Circolare applicativa (n. 8) del 6 marzo 2013, dove vengono inseriti gli studenti non coperti dalla normativa in vigore fino a quel momento: la circolare estende le norme già in vigore per gli studenti con disabilità e con DSA anche agli studenti con BES.

Come si può osservare dal veloce e incompleto riassunto del percorso normativo italiano che abbiamo presentato, la normativa italiana è stata pioniera nell'inserimento prima e nell'inclusione poi, degli studenti con disabilità ma, per quanto riguarda gli studenti con diversi tipologie di difficoltà, ci sono voluti molti anni per cominciare a normare la loro inclusione e solo poco tempo fa (2010 per gli studenti con DSA e 2013 per gli altri studenti con BES) è stata normata la loro inclusione. Come si può osservare, gli ultimi interventi sono relativamente nuovi e recenti e, contemporaneamente, apportano non poche novità nel panorama italiano:

- a. riconoscimento e inclusione dei disturbi specifici dell'apprendimento: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia;
- b. riconoscimento e inclusione degli studenti con BES: etichetta che, come si è visto in 2.1, include un gran numero di disturbi (oltre al DSA) e lo svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale

Le novità e la recente data hanno creato alcune necessità nel campo della glottodidassi e, più in generale, della scienza dell'Educazione Linguistica, che ha proposto una nuova branca della glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali (Daloiso, cur., 2012) che cerca (anche) di dare risposte alle necessità dei docenti di LS nelle scuole che, in un certo senso, si ritrovano ad affrontare un nuovo panorama e hanno bisogno di strumenti operativi.

2.3 La situazione attuale in Italia per quanto riguarda le LS

Come risultato dell'evoluzione normativa in Italia, attualmente tutti i BES sono inclusi nei percorsi scolastici senza distinzioni. In base alla tipologia di BES, questo potrà avere un PEI, un PDP o seguirà la programmazione normale della classe se il deficit o difficoltà sono molto lievi e non interferiscono (o lo fanno poco) sull'apprendimento linguistico.

Per quanto riguarda il PEI, questo sarà dedicato agli studenti con BES che fanno riferimento alla l. n. 104/1992. Se il PEI raggiunge gli obiettivi minimi, si parla di un *PEI curricolare*, mentre se non arriva in tutto o

in parte a questi obbiettivi minimi, si parla di *PEI differenziato*. Sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di primo grado, entrambe le tipologie di PEI assicurano il passaggio al grado successivo; mentre nel caso della scuola secondaria di II grado, il PEI differenziato non dà accesso al grado successivo (università, ad esempio). In questo caso lo studente ottiene un attestato ma non un diploma.

Il PDP (Piano Didattico Personalizzato) è riservato a tutte le altre tipologie di BES e deve assicurare il raggiungimento degli obbiettivi minimi, quindi in tutti i casi dà accesso al grado di scuola successivo. C'è solo una tipologia di PDP che non dà diritto all'accesso al livello successivo, parliamo del caso in cui lo studente venga esonerato dallo studio della LS. Questa possibilità viene contemplata dall'art. 5, co. 2, lett. c), l. n. 170/2010, ma deve essere la famiglia a richiedere l'esonero e il consiglio di classe ad approvarlo (d.m. 12 luglio 2011, art. 6, co. 6) e viene riservata a 'casi di particolare gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico'.

Per quanto riguarda l'università, il panorama cambia radicalmente, dove non esiste più il PEI o PDP. Saranno gli uffici predisposti da ciascun ateneo (di solito l'Ufficio disabilità e DSA) a ricevere la segnalazione da parte dello studente (non viene più indicato dal docente) e a fare da interfaccia con il docente di riferimento, raccogliendo buone pratiche e dando indicazioni sul tipo di compensazioni o accorgimenti da intraprendere (tipologia di prove, tempi aggiuntivi, ecc.).

Un quadro riassuntivo si trova nella tabella 1 dove si è cercato di riassumere le possibilità attualmente esistenti nel percorso formativo degli studenti con BES.

Tabella 1. Quadro riassuntivo degli strumenti di programmazione

Grado di scuola	Strumenti di programmazione			
Scuola dell'infanzia	Studio non obbligatorio			
Scuola primaria	PEI differenziato	PEI curricolare	PDP	PDP con esonero
Scuola secondaria di I grado	PEI differenziato	PEI curricolare	PDP	PDP con esonero
Scuola secondaria di II grado	PEI differenziato*	PEI curricolare	PDP	PDP con esonero*
Istruzione superiore	Nessun strumento di programmazione			

Gli strumenti di programmazione segnati con l'asterisco (*) non danno accesso al livello successivo di studi.

Sia il PEI sia il PDP (e per quanto riguarda le LS), possono indicare mezzi e misure compensativi da attivare con lo studente per, appunto, compensare una determinata abilità o competenza, ad esempio l'uso del

computer per determinate attività, il sintetizzatore vocale, ecc. Inoltre, possono indicare anche misure dispensative, ad esempio, la dispensa della valutazione delle prove scritte. Tutte queste misure e mezzi devono essere ben esplicitate nel PEI/PDP, insieme agli obiettivi fissati e raggiunti, perché questo documento sarà la base per l'adattamento delle prove finali dei percorsi.

Per quanto riguarda l'università, come s'indicava prima, non sono previsti strumenti di programmazione analoghi a quelli della scuola, ma vengono incaricati gli uffici per la disabilità (o altri uffici predisposti a questo fine) a gestire le necessità degli studenti con BES. Da una parte gestiranno gli studenti BES che fanno riferimento alla l. n. 104/1992 (e all'integrazione con la l. n. 17/1999), ai quali verranno garantiti alcuni servizi di supporto (accompagnamento, strumentazioni, agevolazioni, ecc.); e dall'altra gli studenti BES che fanno riferimento alla l. n. 170/2010, ai quali verranno garantite alcune misure (contenute nelle linee guida del d.m. 5669). Questo implica che l'ufficio avrà l'incarico di dare indicazioni ai docenti sui mezzi e misure da adottare e, inoltre, dovrà monitorare l'efficacia delle prassi adottate.

3 Conclusioni

L'Italia ha avuto un percorso d'integrazione degli studenti con handicap all'avanguardia, garantendo la piena integrazione e, di conseguenza, la scomparsa delle scuole speciali. Questo percorso non è stato uguale per le altre difficoltà, che sono state riconosciute ed integrate di pieno diritto nel 2013 (prima con la l. n. 170/2010 e poi con una circolare del ministero sui BES). Questo ha provocato, a nostro avviso due grandi conseguenze nell'insegnamento delle LS nelle scuole:

- a. Da una parte, è stato necessario sviluppare una didattica delle LS che tenesse conto delle difficoltà degli studenti, una didattica inclusiva che non solo potesse gestire le differenze degli studenti ma che, al contempo, potesse sfruttare queste differenze per migliorare la didattica (per un approfondimento Caon 2008), necessità che non è presente nelle nazioni dove le classi speciali esistono;
- b. D'altra parte, e più recentemente, è sorta la necessità di ripensare questa didattica delle LS per l'inclusione degli studenti che hanno dei bisogni linguistici specifici (BiLS, come proposto da Daloiso 2013), quindi di realizzare una didattica che sia accessibile a questi studenti con BES (nel nostro caso BiLS).

Bibliografia

- Arconzo, G. (2014). «I diritti delle persone con dislessia e altri disturbi specifici dell'apprendimento: Un bilancio a quattro anni dell'entrata in vigore della Legge n. 170 del 2010». In: Cardinaletti, A. et al. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Arnold, J.; Brown, H.D. (1999). «A Map of the Terrain». In: Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Novara: UTET Università.
- Commissione Europea (1994). *The European Dimension and Teaching Modern Languages to Pupils with Special Needs*.
- Commissione Europea (2005). *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation* [online]. Disponibile all'indirizzo http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf (2014-02-05).
- Commissione Europea (2013). *Support for Children with Special Educational Needs* [online]. Disponibile all'indirizzo http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_support_for_sen_children_final_version.pdf (2016-11-03).
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Daloiso, M. (2012a). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Novara: UTET Università.
- Daloiso, M. (a cura di) (2012b). «GLOBES: Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali» [online]. *EL.LE*, 1 (3), num. monogr. Disponibile all'indirizzo <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3>.
- Daloiso, M. (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'» [online]. *EL.LE*, 2 (3), pp. 635-649. Disponibile all'indirizzo <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/29/ELLE/6/388>.
- Disability High Level Group (2008). *Report on Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disability* [online]. Disponibile all'indirizzo http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/swd_2014_182_en.pdf (2009-31-08).
- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe* [online]. Disponibile all'indirizzo http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php (2009-28-05).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2008). *Special Needs Education Country Data* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://european-agency.org> (2009-25-08).

- Ianes, D. (2013). «Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali». In: Ianes, D.; Cramerotti, S. (a cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Nocera, S. (2013). «L'Evoluzione della normative inclusive in Italia e la nuova direttiva ministeriale». In: Ianes, D.; Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Centro Studi Erickson.
- ONU (2007). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (versione italiana) [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/ConvenzioneONU/Pages/default.aspx> (2016-03-11).
- Piechurska-Kuciel, E. (2008). «Input, Processing and Output Anxiety in Students with Symptoms of Developmental Dyslexia». In: Kormos, J.; Kontra, H. (eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Priestley, M.; Rablee, P. (2002). «Hopes and Fears: Stakeholder Views on the Transfer of Special School Resources». In: *International Journal of Inclusive Education*, 6 (4).
- Quigley, S.P.; Kretschmer, R.E. (1982). *The Education of Deaf Children: Issues, Theories and Practice*. Baltimora: University Park Press.
- Stella, G. (2004). *La dislessia*. Bologna: il Mulino.
- Stevens, A.; Marsh, D. (2005) «Foreign Language Teaching Within Special Needs Education: Learning from Europe-Wide Experience». *Support for Learning*, 20 (3).
- The British Dyslexia Association (1998). *The British Dyslexia Association Handbook*. Reading: BDA.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement: A Framework for Action* [online]. Disponibile all'indirizzo http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (2016-03-11).

Il volume fotografa lo stato attuale della politica linguistica italiana in relazione con quella europea, concentrandosi su alcuni argomenti di particolare interesse. È diviso in tre parti: la prima parte offre le coordinate generali sulla politica linguistica, la seconda parte si concentra su alcuni 'percorsi' che si stanno avviando in Italia e, per ultimo, nella terza parte, si affrontano alcune delle sfide che sta affrontando la glottodidattica italiana in questo secondo decennio del XXI secolo.



Università
Ca'Foscari
Venezia

