

Educazione Linguistica e BiLS

Alcune questioni etiche

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

Abstract This paper will try and investigate some of the major ethical issues of Education Linguistics to students with Language Specific Needs (BiLS, *Bisogni Linguistici Specifici*). The attempt is to determine which is the *true* and the *good* in Education Linguistics for BiLS: two fundamental concepts in order to face ethical issues. In addition, and given the repercussions on the ethical choices of the teacher, a regulatory framework Italian will be traced. For the speech's organisation, we will start from the model of organization of knowledge in Education Linguistics to face the ethical issues of the approach (student, language teacher) and of the method (design and objectives).

Summary 1 Pre-occupatio. – 2 I due primi concetti 'Educazione Linguistica' e 'BiLS'. – 3 Proposta di modello vero per l'azione didattica nell'Educazione dei BiLS. – 4 Quadro normativo. – 4.1 Scuola. – 4.2 Università. – 5 Alcune questioni etiche. – 5.1 L'approccio. – 5.2 Il metodo. – 6 Conclusioni.

Keywords Educational linguistics. BiLS. Ethics.

1 Pre-occupatio

Tre sono i concetti chiavi nel titolo di questo lavoro: 'Educazione Linguistica', 'BiLS', 'questioni etiche'. In questa pre-occupatio cercheremo di delimitare l'estensione di ciascuno di questi concetti e di chiarire da quale punto di vista e da quale scienza vengono affrontati.

L'argomento verrà affrontato dalla scienza dell'Educazione Linguistica seguendo la proposta di Balboni (2011, pp. 11 ss.)¹ che la interpreta come il:

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

e la definisce come un processo in cui:

una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferi-

¹ Sull'espressione 'Educazione Linguistica' e la sua interpretazione nella tradizione italiana, rimandiamo a De Mauro 1998 e Balboni 2009. Per una visione d'insieme, rimandiamo a Daloso 2015a, pp. 11 ss.

mento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue 'quasi materne' presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva) e acquisisce altre lingue sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento.

Per quanto riguarda il secondo concetto chiave, BiLS: Bisogni Linguistici Specifici, seguiamo la definizione di Daloiso (2013, p. 644):

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.

Quindi, in questo nostro lavoro ci limiteremo all'Educazione Linguistica di studenti con BiLS.

Il terzo concetto chiave, 'questioni etiche', sarà approcciato seguendo il lavoro di Balboni (2011, p. 10) «basandomi sul vero, agire cercando il bene». Cercheremo di stabilire quali sono i modelli che prendiamo come *veri*² e, di conseguenza, cercheremo di porre delle questioni etiche su alcune scelte che il docente dovrebbe fare nell'ambito dell'Educazione Linguistica ai BiLS.³

2 Sulla nozione del *vero* nell'Educazione Linguistica, rimandiamo a Balboni 2011, pp. 57 e ss. Basti indicare qui che, essendo l'Educazione Linguistica una «realtà complessa, è utile modellizzarla, produrre cioè delle verità 'possibili', delle dichiarazioni sulla cui base sia possibile progettare delle procedure».

3 Le riflessioni a livello etico nell'insegnamento delle lingue non sono nuove. Per una rassegna dei principali lavori rimandiamo a Balboni 2014, pp. 2-3.

2 I due primi concetti ‘Educazione Linguistica’ e ‘BiLS’

Se intendiamo *Educazione Linguistica* come il:

{[(atto) di (aiutare) l’(attivazione)] [della (facoltà) di (linguaggio)]}

dovremmo analizzare le particolarità dei componenti racchiusi tra parentesi tonde quando vengono applicati a studenti con BiLS, questo ci permetterà di proporre dei modelli che riterremo *veri* dentro la branca della Glottodidattica Speciale (Daloiso, 2012).

Il secondo membro racchiuso tra parentesi quadre ‘facoltà del linguaggio’, che viene definito da Balboni (2011, p. 29) come:

- Acquisire [...] lingue, native e non;
- apprendere a riflettere metalinguisticamente [...] sulla lingua materna, già acquisita quando inizia l’educazione formale, e sulle lingue acquisite successivamente.

E come indica Daloiso (2012, pp. 470-471) parlando di BES (Bisogni Educativi Speciali) la disabilità o difficoltà del BiLS può rendere difficoltosa l’acquisizione della LM o LS e l’apprendimento e riflessione metalinguistica. Questo comporta delle condizioni iniziali alterate nei prerequisiti dell’Educazione Linguistica visto che l’acquisizione spontanea della lingua materna nella sua dimensione orale si vede ostacolata o limitata dalla disabilità o difficoltà.

Di conseguenza, e già nel primo membro del costrutto balboniano, l’*attivazione* della facoltà del linguaggio avrà delle caratteristiche particolari che, in base al contesto in cui è insito lo studente nel sistema educativo e all’*aiuto* che viene offerto, la renderà più o meno difficoltosa o possibile. Quindi, l’*atto* dovrà essere progettato tenendo conto delle difficoltà che lo studente ha nella *facoltà del linguaggio* che rendono necessari *aiuti all’attivazione* mirati e calibrati.

3 Proposta di modello vero per l’azione didattica nell’Educazione Linguistica dei BiLS

Da quanto emerso fino adesso, si rende necessario dotarsi di un modello *vero* nel contesto dei BiLS per l’azione didattica, cioè, per quel ‘atto di aiutare l’attivazione’ se si vuole, in un secondo momento, approcciare la questione etica: basandosi sul *vero*, quindi sul modello, agire cercando il bene, cioè, avvicinare lo studente al *vero*.

Partendo dal modello di azione didattica proposto da Balboni (2011, p. 81):

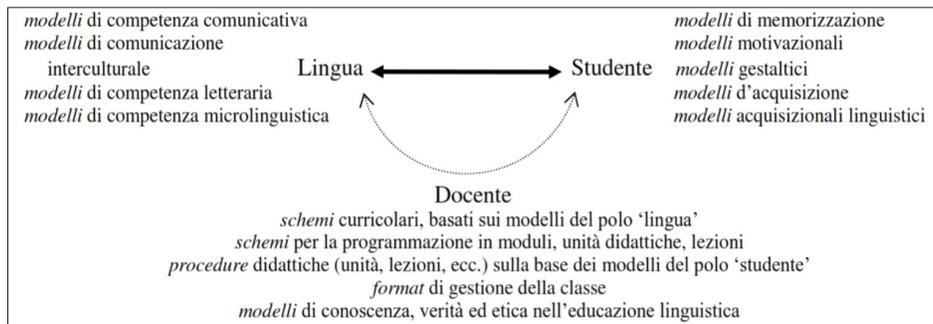


Figura 1. Modello di azione didattica (Balboni 2011, p. 81)

Assieme a Daloso abbiamo modificato questo modello per adattarlo all'Educazione Linguistica per i BiLS (Daloso 2016, p. 209).

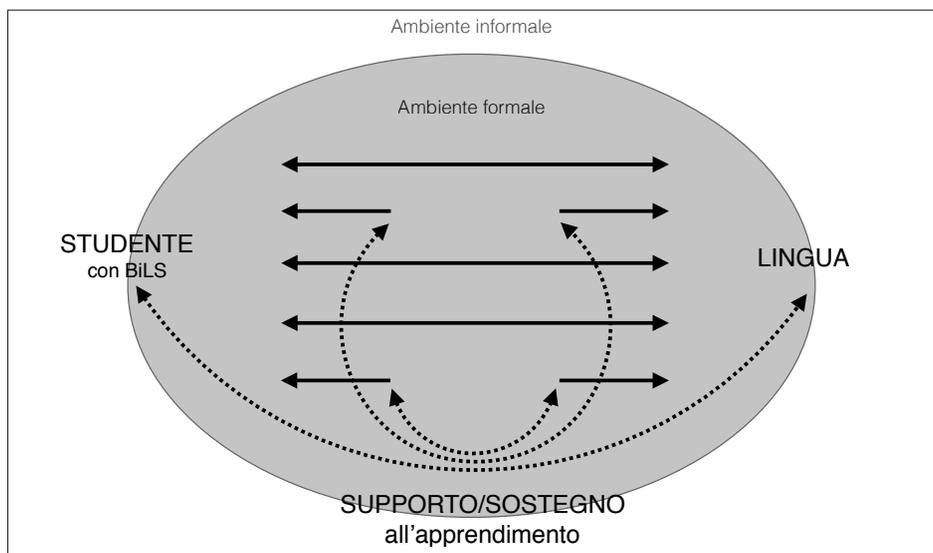


Figura 2. Modello di azione didattica per i BiLS

Riteniamo importante in questa sede spiegare alcuni aspetti chiave per l'interpretazione del grafico:

- Tra studente e lingua ci sono diverse frecce per indicare le diverse competenze e abilità della competenza comunicativa.⁴ Nel caso dei BiLS alcune di queste frecce sono interrotte completamente o parzialmente; quali frecce e in quale misura sono interrotte dipenderà dal deficit e da quanto severo esso sia;
- vengono introdotti *l'ambiente formale* e *l'ambiente informale*. *Lingua e studente* sono posti a cavallo tra questi due ambienti per ragioni evidenti. Anche il *supporto/sostegno* è posto a cavallo per due ragioni: le strategie compensative che vengono acquisite nell'ambiente formale devono essere 'spendibili' anche nell'ambiente informale e, viceversa, quelle acquisite nell'ambiente informale dovrebbero essere valorizzate nell'ambiente formale.

Dunque, il compito di chi realizza *l'atto di aiutare l'attivazione* non è quello di ricomporre le frecce spezzate (questo sarebbe oggetto dell'intervento clinico, non glottodidattico) ma quello di trovare strategie alternative o compensazioni adeguate che permettano *l'attivazione della facoltà del linguaggio* in modo ottimale (o il più vicino possibile) generando virtù, cioè, avvicinando lo studente al *vero*.

4 Quadro normativo

Per poter approcciare le questioni etiche, riteniamo necessario fare un preambolo sul quadro normativo attualmente in vigore in Italia perché avrà delle ricadute sulle scelte etiche da realizzare da parte di chi compie *l'atto di aiutare l'attivazione della facoltà del linguaggio*, ad esempio, su quali mezzi compensativi usare o quali misure dispensative attuare.

Gli studenti con BiLS⁵ sono, normativamente, inquadrati sotto la macrocategoria BES (Bisogni Educativi Speciali) ma, non tutti i BES sono BiLS; rimandiamo alla monografia di Daloiso (2015b) e, in particolare al capitolo 1, per un inquadramento degli studenti con BiLS.

In questa sede faremo un veloce quadro generale della situazione normativa dei BES in Italia per quanto riguarda gli aspetti che possono avere una ricaduta sulle questioni etiche, quindi non sarà un quadro completo e esaustivo (giacché esulerebbe dall'obbiettivo di questo lavoro). Per un quadro normativo sui BES rimandiamo a Rossi e Ventriglia (2015) per una sintesi ragionata, per una panoramica sulla normativa anche a livello locale sui DSA rimandiamo a Arconzo (2014), per un quadro normativo generale

4 Prendiamo come modello quello proposto da Balboni 2015, pp. 34 ss.

5 Ricordiamo qui che BiLS è una categoria interna all'Educazione Linguistica proposta da Daloiso (2013).

sui BES si rimanda a Nocera (2013), Daloso e Melero Rodríguez (2016) per una visione a confronto con la normativa europea. Per una revisione della situazione normativa per gli studenti con BES all'università dal punto di vista glottodidattico si rimanda a Melero Rodríguez (2016).

La normativa in Italia crea una distinzione tra scuola e università, pur essendo due situazioni simili, possiamo trovare delle diversità sulle quali riteniamo importante soffermarci in questa sede.

4.1 Scuola

Gli studenti con BiLS possono essere classificati, sotto il punto di vista normativo, in due tipologie:

- a. *studenti certificati*: sono gli studenti che hanno una certificazione della difficoltà o disabilità. S'intende per certificazione quella emessa secondo i parametri dettati dalla Legge dagli enti competenti (Servizio Sanitario Nazionale o specialista/centro privato accreditato);
- b. *studenti diagnosticati*: sono coloro che hanno una certificazione medica della difficoltà o disabilità emessa da uno specialista o centro privato non accreditato.

Lo studente certificato può far valere su di sé tutta la normativa relativa ai BES, mentre lo studente che ha una diagnosi non ha diritto di avvalersi della normativa proprio perché non certificato (tranne nel caso di alcune regioni dove la diagnosi è valida per la scuola, ad esempio la Regione Puglia ritiene valide sia le certificazioni sia le diagnosi private per quanto riguarda i DSA). Questa distinzione fa sorgere una prima questione etica: quali misure attivare con studenti diagnosticati ma non certificati?

Per quanto riguarda le scuole, lo studente BiLS (se non specificato, intendiamo che lo studente è certificato o ha una diagnosi accreditata o accettata) ha diritto ad avere un documento di programmazione personalizzato:

- PEI: Piano Educativo Individualizzato, per gli studenti certificati ai sensi della l. 104/92;
- PDP: Piano Didattico Personalizzato, per gli studenti certificati ai sensi della l. 170/2010 o assimilati.

In questi documenti vengono indicati obbiettivi, mezzi compensativi e misure dispensative, vediamo velocemente ciascuno di questi:

- Obbiettivi: possono essere diversi da quelli della classe ma per essere un PDP deve rispettare i minimi indicati dal MIUR, mentre il PEI potrà rispettare questi minimi o no;
- mezzi compensativi: è possibile l'uso dei mezzi compensativi se indicati nel documento di programmazione, tra questi mezzi possono

essere indicati mezzi tecnologici (computer, tablet, software, sintesi vocale, ecc.) o altri mezzi (tabelle, prompt linguistici, ecc.);

- misure dispensative: lo studente può essere dispensato da alcune prestazioni in LS, ad esempio, la scrittura o lettura al alta voce.

Esiste anche la possibilità, secondo la Legge, di esonerare lo studente dallo studio delle LS.

Gli studenti con BiLS potranno mantenere queste misure e mezzi anche in sede di esami di Stato, sempre che siano inserite nel proprio PDP o PEI e con alcune limitazioni, rimandiamo al lavoro delle colleghe Rossi e Ventriglia (2015, pp. 36 ss.) per i dettagli.

4.2 Università

Per le università, facciamo riferimento alle linee guida della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) pubblicate a Bergamo il 10 luglio 2014, che danno indicazioni di base per tutte le università per la creazione o ampliamento delle strutture necessarie a garantire le pari opportunità e l'accoglienza e gestione degli studenti con BES. Gli uffici *Servizi Disabilità/DSA* di Ateneo hanno come compiti fondamentali (Linee guida CNUDD, p. 7):

- la delicata funzione di interfaccia fra il sistema università e gli studenti, nonché, se necessario, con le famiglie e i servizi territoriali e sanitari;
- il raccordo con i servizi di ateneo e, in particolare, con il tutorato e con l'orientamento in ingresso e in uscita;
- l'accompagnamento personalizzato in itinere atto a favorire il successo formativo;
- l'organizzazione e la gestione amministrativa per l'erogazione dei servizi ed il monitoraggio della loro efficacia;
- l'attività di supporto al Delegato e, laddove previsto, ai singoli Referenti delle strutture di ateneo.

Gli studenti potranno dunque avvalersi di un tutor per il sostegno allo studio, di uno studente alla pari e l'affiancamento di una figura specializzata di supporto alla comunicazione. Potranno anche fruire di mezzi compensativi e misure dispensative (per una lista dei principali mezzi e misure, si vedano le linee guida CNUDD, in particolare p. 14).

5 Alcune questioni etiche

Partiamo dal modello di organizzazione della conoscenza dell'Educazione Linguistica per poter strutturare il discorso che affronteremo nei prossimi paragrafi. Prendiamo come riferimento il modello proposto da Balboni (2015, p. 9) che riportiamo nella figura 3:

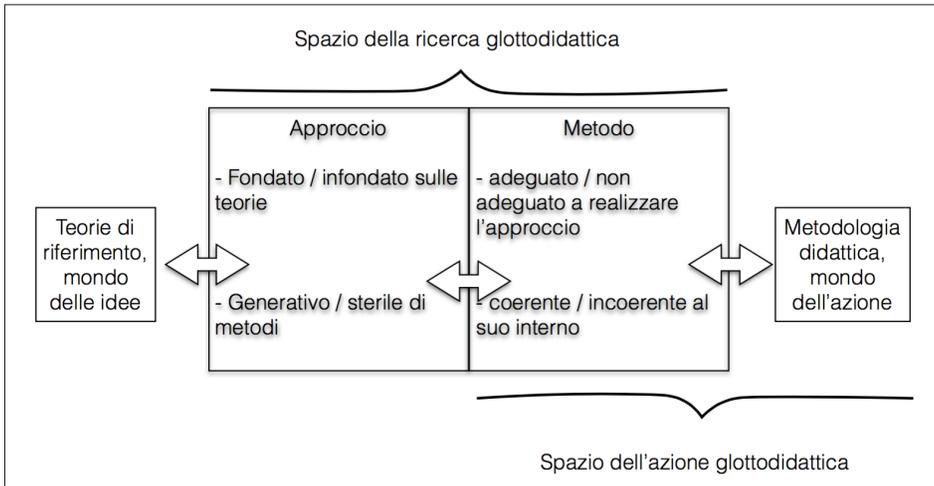


Figura 3. Modello di organizzazione della conoscenza nell'Educazione Linguistica

Nei paragrafi precedenti abbiamo cercato di descrivere il contesto della nostra riflessione etica facendo riferimento alla particolarità dell'Educazione Linguistica dei BiLS, per una riflessione sul contesto generale dentro all'Educazione Linguistica rimandiamo al lavoro di Balboni (2014). Ora cercheremo di delineare le particolarità della riflessione etica per quanto riguarda l'approccio e il metodo.

5.1 L'approccio

Nella figura 2 abbiamo proposto un modello di azione didattica per i BiLS, e secondo Balboni (2014, p. 4) «l'approccio è la filosofia, l'idea di fondo dell'educazione linguistica, e cioè l'idea dell'oggetto, dello studente e del docente» che, nel nostro caso dovremmo declinare come l'idea dell'oggetto (lingua) del soggetto (lo studente) e del supporto/sostengo (docente) all'apprendimento. Vediamo dunque le particolarità di ciascuno di questi tre fattori del diagramma.

5.1.1 La lingua

L'insegnante farà una scelta su cosa insegnerà come *lingua*, se includere o meno la civiltà e cultura, se ridurre queste alle loro dimensioni materiali (mirate alla comunicazione quotidiana e non alla conoscenza della propria Cultura e quella altrui), ma questa è una scelta dell'Educazione Linguistica generale.

Quando si parla di BiLS si dovrà tenere conto delle particolarità di questi studenti che hanno deficit o difficoltà che impediscono loro una *normale* acquisizione delle lingue (in maggior o minor misura). Un'idea di *lingua* che includa anche la dimensione culturale e di civiltà (non solo quella utile per la *comunicazione spicciola*) permetterà, crediamo, che lo studente con BiLS possa avvicinarsi al '*vero*', compensando le difficoltà che può trovare in alcuni aspetti linguistici con la facilità/utilità o '*non difficoltà*', che troverà su aspetti culturali o di civiltà. Vale a dire, più ampia è la visione di *lingua*, più facile sarà per lo studente poter potenziare aspetti non intaccati che possano compensare quelli che si lo sono.

5.1.2 Lo studente

Dal diagramma che abbiamo presentato nella figura 2 è chiaro che vediamo lo studente come una persona che si rapporta con il docente⁶ e con la lingua ma anche con altri studenti e con il mondo (ambiente formale e informale) dove potrà/dovrà/vorrà usare la lingua per comunicare e interagire. Questa visione dello studente (che potrebbe anche essere diversa), ci porta a fare una prima scelta etica che riguarda i mezzi e misure compensativi/dispensativi, cioè:

- se lo studente potrà/dovrà/vorrà usare la lingua fuori dal contesto formale d'apprendimento *allora* i mezzi e le misure compensativi/dispensativi dovranno essere fruibili anche in ambiente informale, quindi una scelta di mezzi e misure non fruibili in questo ambiente inducono il *vizio*, cioè, fanno credere allo studente di avvicinarsi al *vero* quando in realtà questo avvicinamento è falso (giacché succede solo in ambiente formale);
- eccezione viene fatta per quei mezzi e misure usati esclusivamente in ambiente formale ma in modo temporaneo, vale a dire, per recuperare o sviluppare competenze o abilità e, una volta ricuperate/sviluppate, non servono più.

⁶ Usiamo qui *docente* nel senso più ampio possibile, includendoci tutte le figure che insegnano la lingua agli studenti dal docente delle scuole a quelli universitari, lettori madrelingua, CEL, tutor, ecc.

Abbiamo indicato sopra che lo studente è una *persona* e, come indica Balboni (2014, p. 5):

ciò significa [...] pensare ad un soggetto con due possibili modalità di percezione del mondo, olistica e analitica, top down o bottom up; con stili cognitivi e strategie di apprendimento diversi da quelli di molti suoi compagni, con combinazioni differenziate dei sette (o nove) tipi di intelligenza, con tratti della persona differenziati.

Se lo studente è visto in questo modo, il docente dovrà fare anche qui una scelta etica tra un approccio monodimensionale alla lingua o uno pluridimensionale. Nel caso dei BiLS, la scelta dell'approccio pluridimensionale sarà doverosa se si vuole garantire l'accessibilità glottodidattica (Daloiso 2015b, pp. 134-135) nella classe.

Nel caso dei BiLS, la scelta di vedere lo studente come titolare di autonomia, con un'idea di sé e un progetto di vita, con delle motivazioni per imparare una lingua (o non farlo) è di fondamentale importanza etica. Questa visione dello studente permetterà al docente di includere obbiettivi nel PDP/PEI che esulano dall'area linguistica ed entrano nell'area formativa (dalla dimensione emotiva a quella meta-cognitiva, l'(inter)culturalità e sociopragmatica, alla socializzazione, per citarne alcune) che, in molti casi, nei BiLS non sono scontate.

5.1.3 Il docente - il supporto/sostegno

Secondo la normativa in vigore (cfr. par. 4) gli studenti con BiLS certificati possono avere a disposizione mezzi e misure compensativi e dispensativi sia durante la didattica, sia durante le prove ufficiali. Questi mezzi e misure sono decisi dal collegio docenti nel caso delle scuole e vengono rapportate nel PDP/PEI, mentre nell'università è il Servizio Disabilità/DSA di Ateneo (SDDA) che fa da interfaccia tra lo studente e il sistema università, quindi sarà questo servizio a suggerire i mezzi e misure adeguati al docente.

Vediamo dunque alcune questioni etiche che il docente dovrà affrontare:

Scelta dei mezzi e delle misure: se come indica Balboni (2010) «si genera virtù aiutando gli studenti ad affrontare il 'vero', la complessità della lingua e dell'acquisizione, si induce il vizio se si propone l'illusione' che esistano scorciatoie, che basti l'approssimazione», dunque, la compensazione o dispensazione deve essere ben calibrata per non indurre al vizio, non far credere allo studente che si sta avvicinando al *vero* quando in realtà questo avvicinamento è un miraggio provocato da un'eccessiva compensazione (e dunque non si affronta la complessità della lingua e

dell'acquisizione) o una dispensazione inadeguata. Altrettanto succederà se la compensazione o dispensazione non sono sufficienti giacché queste allontaneranno lo studente dal *vero*.

Per poter fare una scelta adeguata è, a nostro avviso, imprescindibile avere un profilo glottomatetico dello studente (Bazzarello, Spinello 2016; Daloiso 2015b) che permetta al docente di calibrare le scelte dei mezzi e misure in base alle necessità dello studente. Questo profilo è possibile realizzarlo nelle scuole perché hanno a disposizione la diagnosi (sottostante alla certificazione) e il contatto con lo studente è a lungo termine. Nelle università, sarà decisione del singolo studente presentare o meno la certificazione al SDDA che, da quanto ci risulta, tratta questa diagnosi come un documento coperto dalla privacy e quindi non è accessibile al docente. Inoltre, non c'è nessun regolamento (o non ci risulta) che indichi che il docente debba essere avvisato all'inizio del corso, anzi, di solito viene contattato poco prima della prova finale. Questo da come risultato l'impossibilità di avere un profilo glottomatetico dello studente e, di conseguenza, la scelta dei mezzi e misure sarà molto più complessa (per non dire che si dovrà fare in modo del tutto approssimativo). Di conseguenza, la scelta etica sottostante la scelta dei mezzi e misure è garantita nelle scuole ma non nell'università visto che il docente, di fatto, viene privato degli elementi necessari per poter fare una 'buona scelta' pur avendo le migliori delle intenzioni (un'azione è eticamente buona se è fatta bene e porta a buoni risultati, le buone azioni che portano a cattivi risultati sono cattive azioni dal punto di vista etico).

Per quanto riguarda gli studenti diagnosticati, ma non certificati, il docente si trova di fronte ad una scelta etica diversa: devo permettere l'uso (e quindi scegliere) dei mezzi e misure necessarie per questi studenti? Nel caso delle scuole, la scelta diventa pressante se si pensa che lo studente non certificato non ha diritto di usufruire dei mezzi e misure in sede di esame di Stato:

- da una parte la scelta etica buona è quella di permettere l'uso dei mezzi e misure (perché lo studente è diagnosticato, quindi ha un determinato deficit che difficoltà l'acquisizione/apprendimento) durante la didattica perché questi permetteranno allo studente di avvicinarsi al vero;
- d'altra parte, questa scelta può rivelarsi cattiva nel momento in cui lo studente non avrà diritto all'uso di questi mezzi in sede di esame di Stato e, quindi, potrebbe vedere bloccata la sua carriera con le conseguenze evidenti.

Vale a dire, in questi casi, quale priorità etica deve dare il docente?

Nel caso dell'università, la decisione compete al docente che potrà permettere l'uso dei mezzi e misure. Altra questione sono gli esami d'accesso all'università, dove lo studente diagnosticato ma non certificato non può

godere delle misure e mezzi degli studenti certificati. Questa scelta non porta, da un punto di vista etico, al bene.

Secondo la figura 2, il docente opera da facilitatore tra studente e lingua, ma questa facilitazione nel caso dei BiLS non si limita all'uso di mezzi e misure, ma è anche una scelta didattica (dalla didattica del docente in aula, alla creazione o scelta di materiali glottodidattici all'estensione di programmi e curricoli). Balboni (2010) parlando di facilitazione:

Effettuare una facilitazione vera e non illusoria è quindi un'azione complessa perché ci sono quattro soggetti (autore, insegnante, singolo studente, gruppo di studenti) con natura ed esigenze diverse. È quindi illusorio attendersi una facilitazione vera ed omogenea, ma si può mettere un atto un processo che tenda alla «migliore delle facilitazioni possibili».

Trasportando l'affermazione al campo dei BiLS possiamo dire che si può mettere in atto un processo che tenda alla «migliore accessibilità glottodidattica possibile». Sarà quindi il docente che dovrà fare la scelta etica: è mia intenzione realizzare l'*atto d'aiutare l'attivazione* nel modo più accessibile possibile o preferisco delegare esclusivamente sui mezzi e misure compensativi e dispensativi? Cioè, il ricongiungimento delle frecce spezzate della figura 2 è a carico dei mezzi e misure o è anche compito del docente, dell'autore di materiali, dell'estensore di programmi e curricoli, ecc.?

5.2 Il metodo

Secondo la figura 3, il metodo è il ponte che collega lo *spazio della ricerca* e lo *spazio dell'azione*, vale a dire «è la realizzazione operativa di un approccio in uno dei vari contesti dell'educazione linguistica» (Balboni 2014, p. 6), nel nostro caso il contesto degli studenti con Bisogni Linguistici Specifici.

5.2.1 La progettazione

Prima di poter entrare nelle questioni etiche che riguardano gli obiettivi della Educazione Linguistica, crediamo necessario soffermarci sul *bene nell'Educazione Linguistica*, cioè, le finalità.

Le finalità dell'educazione linguistica, se seguiamo Balboni (2011, 2014) scaturiscono dalle tre relazioni di base degli esseri umani (io e il mondo, io e i vari tu, io con me stesso), che si possono sintetizzare nella tabella 1.

Tabella 1. Definizioni delle finalità generali dell'educazione linguistica (Balboni 2011, 2014)

Relazioni di ogni persona	→ ne derivava un finalità educativa:	→ ne deriva un'educazione linguistica che consenta alla persona di:
io e il mondo, gli altri	→ culturizzazione	→ essere accettato nel proprio gruppo (inculturizzazione) e in altri gruppi dove vuole/deve vivere (acculturazione)
io e i vari 'tu' con cui convivo, collaboro e consento	→ socializzazione	→ stabilire rapporti e perseguire i suoi fini e senza problemi linguistico-comunicativi
io con me stesso/a	→ autopromozione, realizzare il progetto di sé, ma anche riprogettarsi in una logica dinamica di "muovere avanti"	→ mirare all'autoproduzione, a realizzare il suo progetto di vita, senza che la lingua (nativa, nel suo ambiente; non nativa in altri contesti) costituisca un ostacolo

Un'educazione linguistica è etica se garantisce livelli di competenza comunicativa (ovviamente diversi tra L1 e lingue non native) adeguati a permettere la culturizzazione, la socializzazione, l'autopromozione di una persona nella sua cultura e nelle altre culture in cui sceglierà di vivere (Balboni 2014, p. 6).

Seguendo le conseguenze etiche indicate da Balboni, le decliniamo sull'Educazione Linguistica per i BiLS:

- *se la culturizzazione è una meta essenziale, allora l'insegnamento della lingua deve includere la dimensione culturale.* A maggior ragione sarà imperativo etico includere questa dimensione quando lo studente con BiLS vede questa dimensione (in L1 o le lingue non native) difficoltà dal proprio deficit;
- *se la socializzazione è essenziale, allora l'approccio deve anche includere l'uso della lingua.* Nel caso dei BiLS, sarà imperativo etico includere l'uso della lingua che consenta allo studente stabilire rapporti e perseguire i suoi fini *con la migliore comunicazione possibile*, cioè, con i minor numero di problemi linguistico-comunicativo possibili;
- *se l'autopromozione è una meta qualificante, allora l'educazione linguistica deve insegnare ad imparare, sviluppare l'autonomia e dare strumenti per il lifelong learning.* Nel caso dei BiLS questa conseguenza etica ha speciale importanza giacché lo sviluppo delle strategie e la metacognizione (che possono essere compromesse dal deficit) permetteranno di raggiungere *il miglior grado di autonomia possibile*, e rendere consapevole lo studente dei propri limiti e delle necessità di compensazione reali e, allo stesso tempo, dotarlo di strategie e risorse che permettano il raggiungimento degli obiettivi comunicativi anche

in assenza di queste compensazioni. Per quanto riguarda il *lifelong learning*, acquisisce anche esso un'importanza speciale giacché molti dei deficit dei BiLS sono di natura evolutiva e possono variare nel tempo (perché compensati o perché recuperati in tutto o in parte da interventi clinici). Quindi, in una situazione di evoluzione, il *lifelong learning* è, forse, ancora più necessario.

5.2.2 Obiettivi

Gli obiettivi per la progettazione di corsi (o materiali) dipenderanno dal modello che si sceglierà come *vero*, vale a dire, si deve progettare secondo verità. Nel nostro caso, adottiamo il modello di competenza comunicativa proposto da Balboni (2011)⁷ e usato da Daloiso (2015b, p. 28) per proporre una classificazione dei BiLS.

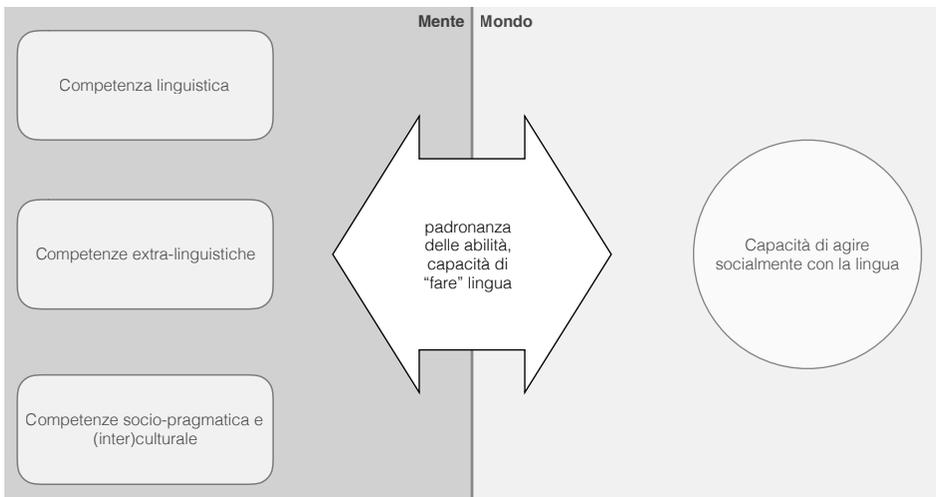


Figura 4. La competenza comunicativa (Balboni 2014)

Per una disamina di ciascuno degli elementi del diagramma rimandiamo a Balboni (2015, pp. 33 ss.).

Nel momento di stabilire gli obiettivi del corso (o dei materiali) bisognerà decidere quale ruolo e priorità assegnare a ciascuno degli elementi, altrimenti il corso non sarà etico. Nel caso dei BiLS, il docente dovrà chie-

⁷ Rimandiamo a Balboni 2011 per un approfondimento sul modello da un punto di vista etico, ma il modello è stato proposto in numerosi lavori dello stesso autore.

dersi quali di queste competenze e sottocompetenze sono intatte e quali sono compromesse - e in quale modo e grado - dal deficit e intervenire in quattro possibili modi (non escludenti fra di loro):

- mettendo in atto tutti gli accorgimenti necessari per rendere accessibile l'input;
- adottando eventuali mezzi compensativi che *compensino* le sottocompetenze compromesse;
- adottando eventuali misure dispensative che evitino che la sottocompetenza mancante vada a pesare sul risultato;
- riequilibrando le altre competenze in modo da assicurare il raggiungimento degli obiettivi compensando le carenze in una determinata sottocompetenza con lo sviluppo o potenziamento di altre. Per rendere visiva la compensazione, proponiamo il diagramma strutturale della competenza comunicativa di Balboni (2015, p. 35).

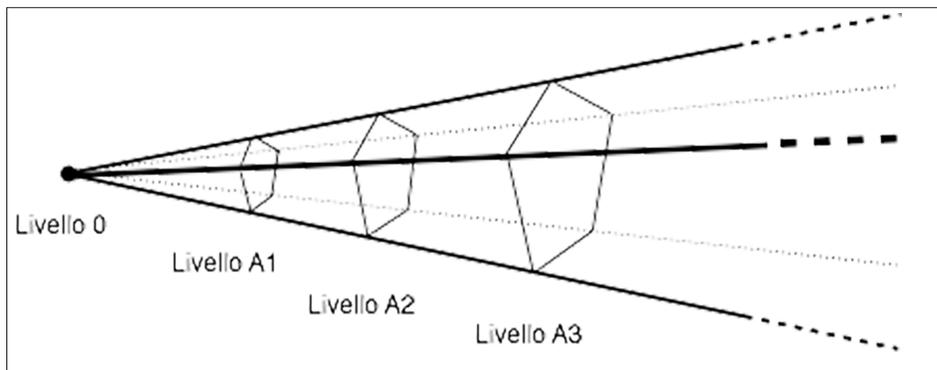


Figura 5. Diagramma strutturale della competenza comunicativa (Balboni, 2015)

Dove nel caso dei BiLS alcuni dei 5 vertici della piramide potrà essere meno sviluppato a causa del deficit ma viene compensato con l'aumento di uno o vari vertici non intaccati dal deficit.

Per quanto riguarda le abilità, il docente dovrà quindi chiedersi:

- quali abilità introdurre ad ogni livello di età e competenza tenendo conto delle difficoltà create dal deficit;
- quali varianti delle abilità introdurre, vale a dire, lo studente è in grado di realizzare una determinata abilità? Se sì, avrà bisogno di sostegni per realizzarla e, in tal caso, quali sono questi sostegni e in quale misura e quando introdurli?;
- *la relazione da porre tra la doppia natura di ogni abilità*, cioè, la dimensione cognitiva e l'abilità operativa. Nel caso dei BiLS, è possibile che la dimensione cognitiva di alcune abilità sia compromessa e di conseguenza anche l'abilità operativa; o che quella compromessa sia solo l'abilità operativa e non la dimensione cognitiva. Gli interventi, la

programmazione e obiettivi, e le compensazioni e dispense saranno, di conseguenza, diversi.

5.2.3 Il polo: Lo studente con BiLS

Nei paragrafi precedenti abbiamo cercato di indagare le questioni etiche riguardanti principalmente due dei tre poli della figura 2 (supporto/ sostegno-docente e lingua). Cerchiamo in questo paragrafo d'indagare sulle questioni etiche riguardanti il terzo polo, *lo studente con BiLS* che faremo seguendo i sei ambiti individuati in Balboni (2014):

- neurolinguistico: tenendo conto delle peculiarità neurolinguistiche che può avere lo studente con BiLS, sarà eticamente significativo decidere quale ruolo o quale modello seguire e le eventuali modifiche da apportare per renderlo accessibile;
- psicolinguistico: *la linguistica acquisizionale mostra che l'acquisizione procede attraverso sequenze precise*, nel caso dei BiLS questa sequenza può vedersi alterata, quindi è etico accettare una variazione cosciente dell'ordine per venire incontro alle necessità dello studente?;
- psico-relazionale: partendo dall'idea che è eticamente consigliabile *condurre la riflessione grammaticale (o culturale, o lessicale, o letteraria, ecc.) secondo procedure costruttivistiche* nell'Educazione Linguistica generale; quando si tratta di BiLS, è sempre consigliabile o in determinate occasioni e di fronte a determinati deficit è accettabile l'uso della tradizione trasmissiva?;
- psico-didattico: attribuire un ruolo alle diverse forme d'intelligenza, stili cognitivi e strategie d'apprendimento acquisisce - se possibile - ancora più importanza nel caso degli studenti con BiLS giacché, è normale, che questi studenti abbiano preferenze cognitive molto marcate e strategie d'apprendimento differenziate. Non sarà quindi eticamente accettabile privilegiare un solo tipo di intelligenza, preferenza o strategia;
- motivazionale: è eticamente significativo impostare il corso su motivazioni che non riguardino esclusivamente l'utilitarismo della lingua, in particolare con i BiLS che faranno fatica ad acquisirla e padroneggiarla. Sarà eticamente buono impostare la motivazione sui tre assi delle finalità generali dell'educazione linguistica, vale a dire: l'inculturizzazione e acculturazione, l'asse relazionale e quello autopromozionale;
- metodologico-didattico: la scelta delle tecniche didattiche, le attività, esercizi, verifiche, ecc. è eticamente molto significativo nel caso dei BiLS. La scelta dovrà ricadere su quelli che sono accessibili, che non comportano una barriera per lo studente (Daloiso 2014).

6 Conclusioni

Abbiamo cercato di delineare in questo saggio, partendo dalle riflessioni generali di Balboni (2011 e 2014), alcune questioni etiche nell'Educazione Linguistica per studenti con Bisogni Linguistici Specifici, cercando di individuare le specificità di questi studenti. Parafrasando Balboni (2014, p. 9) possiamo dire che l'atto di rendere *accessibile* (e includiamo qui anche le misure e mezzi compensativi e dispensativi) l'Educazione Linguistica ai BiLS potrà essere svolto in tre modi:

- *rafforzando lo studente*: rendendolo autonomo ed efficace e avvicinandolo al *vero*, con le scelte *eticamente buone* perché azioni svolte con buoni propositi e buoni risultati;
- *viziando lo studente*: facendo credere allo studente che l'impegno o la fatica non siano richiesti, quindi allontanandolo dal *vero* perché, ad esempio, si sono scelti mezzi compensativi o misure dispensative innecessari, cioè, azioni con buone intenzioni ma con cattivi risultati;
- *illudendo lo studente*: facendo credere che sta imparando quando invece i buoni voti dipendono dalla *bontà* del docente o da mezzi e misure compensativi e dispensativi non adeguati; una buona azione che porta a un cattivo risultato.

Per raggiungere il rafforzamento (unico modo eticamente accettabile) è necessario realizzare le scelte etiche a monte (sull'approccio e metodo) necessarie. Per quanto riguarda la valutazione e certificazione di questi studenti, dovuto alla complessità dell'argomento (anche se tangenzialmente ne abbiamo parlato) sarà meglio dedicare un lavoro a sé. Basti segnalare come la normativa in vigore permette l'uso negli Esami di Stato dei mezzi e misure indicati nei PDP/PEI e che alcune misure compensative sono permesse, assieme ad alcune mezzi compensativi per gli esami di ingresso all'università e alle prove di livello linguistico in inglese che tutti gli studenti devono superare in alcuni atenei (se questi mezzi e misure che vengono applicati sono eticamente buoni è una domanda alla quale bisognerà trovare risposta).

Altra questione sono le certificazioni linguistiche, dove non c'è una normativa in vigore ed è scelta di ogni ente certificatore l'applicazione o meno di mezzi e misure, ammesso e non concesso che una certificazione standardizzata possa certificare uno studente con 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 delle Legge n. 170 del 2010». In: Cardinaletti, A. et al. (a cura

- di), *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: Erickson.
- Bazzarello, A.; Spinello, M. (2016). «Analisi di bisogni, programmazione glottodidattica e valutazione degli alunni con Bisogni Linguistici Specifici». In: Daloso, M. (a cura di), *I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'Educazione linguistica in Italia: Dalle Legge Casati alla Riforma Gelimini*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2010). «Un approccio etico alla facilitazione nell'apprendimento linguistico». In: Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*: Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2014). «Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica». *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1 (1), pp. 1-14.
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. 4a ed. Novara: UTET Università.
- Daloso, M. (2012). «Verso la «Glottodidattica speciale»: condizioni teoriche e spazio epistemologico». *Educazione Linguistica - Language Education EL.LE*, 1 (3), pp. 465-481.
- Daloso, M. (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'». *Educazione Linguistica - Language Education EL.LE*, 2 (3), pp. 635-649.
- Daloso, M. (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento: Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino, Loescher. Quaderni della Ricerca 13.
- Daloso, M. (2015a). «Scienze del linguaggio educazione linguistica: una cornice epistemologica». In: Daloso, M. (a cura di), *Scienze del Linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Daloso, M. (2015b). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici: Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università.
- Daloso, M. (2016). «L'educazione linguistica dell'alunno con bisogni linguistici specifici: recupero e potenziamento di competenze trasversali». In: Daloso, M. (a cura di), *I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Daloso, M.; Melero Rodríguez, C.A. (2016). «Lingue straniere e bisogni educativi speciali». In: Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: Dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

- De Mauro, T. (1998). «Passato e futuro dell'educazione linguistica». In: *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre: Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*. Ferreri, S.; Guerriero, A.R. (a cura di), Firenze: La Nuova Italia.
- Melero Rodríguez, C.A. (2016). «ELE y dislexia a nivel universitario. Algunas consideraciones desde el punto de vista ético». En: Arroyo Hernández, I.; del Barrio de la Rosa, F.; Sainz González, E.; Solís García, I.; (eds.), *Geométrica explosión: Estudios de lengua y literatura en homenaje al profesor René Lenarduzzi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- 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: Erickson.
- Rossi, V.; Ventriglia, L. (2015). «La normativa italiana sui BES e i DSA: una sintesi ragionata». In: Daloiso, M. (a cura di), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici: Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università.

