

## L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali

Uno studio di caso sull'applicabilità  
del Total Physical Response

Elisabetta Basso, Michele Daloiso

**Abstract** Second language teaching to foreign pupils with special needs is a research area which has received little attention so far, although in Italian schools there is an increasing number of foreign students with disabilities or learning difficulties. The attempt to build a theoretical framework suggests a traditional methodology such as Total Physical Response as potentially beneficial when a pathology is present. A case study based on the use of Total Physical Response with a foreign child suffering from Sturge Weber Syndrome provides evidence on a linguistic, cognitive and interactional level during the early stages of second language learning.

**Sommario** 1. Prima parte. Il quadro di riferimento glottodidattico. — 1.1. L'insegnamento di lingue non materne a migranti con bisogni speciali. — 1.1.1. Interazioni interdisciplinari tra linguistica clinica, pedagogia speciale e glottodidattica. — 1.1.2. Costruire l'accessibilità glottodidattica nel contesto di lingua seconda. — 1.1.2.1. Variabili interne al soggetto. — 1.1.2.2. Variabili esterne al soggetto. — 1.2. Il Total Physical Response: principi e applicabilità in situazione di patologia. — 1.2.1. Inquadramento diacronico e impianto teorico-metodologico del Total Physical Response. — 1.2.1.1. La visione dello studente. — 1.2.1.2. La visione della lingua. — 1.2.1.3. L'impianto didattico. — 1.2.2. Benefici del Total Physical Response in situazioni di bisogno speciale: ipotesi teoriche. — 2. Seconda parte. Lo studio di caso. — 2.1.1. Sindrome di Sturge-Weber e linguaggio. — 2.1.2. Presentazione del caso. — 2.1.3. Metodologia e fasi della ricerca. — 2.1.3.1. La raccolta della documentazione sul caso. — 2.1.3.2. La strutturazione di un intervento glottodidattico a base Total Physical Response. — 2.1.3.3. L'osservazione sistematica mediante l'utilizzo della Target Child. — 2.1.3.4. La codifica e l'analisi dei dati. — 2.2. Presentazione e analisi dei dati. — 2.2.1. La dimensione linguistica. — 2.2.2. La dimensione cognitiva. — 2.2.3. La dimensione interazionale. — 3. Conclusioni.

### 1 Prima parte: Il quadro di riferimento glottodidattico

Nella prima parte di questo saggio<sup>1</sup> da un lato si presenterà un possibile quadro di riferimento teorico per l'insegnamento dell'italiano L2 a migranti con bisogni speciali (BES), dall'altro si discuteranno le ipote-

1 Il saggio è stato concepito unitariamente dai due autori. Per la stesura, i paragrafi 1, 2 e 5 si devono a Michele Daloiso, e i paragrafi 3 e 4 ad Elisabetta Basso.

si teoriche alla base dell'utilizzo del Total Physical Response in questo particolare contesto d'insegnamento, che costituiscono lo sfondo entro cui è stato realizzato lo studio di caso presentato nella seconda parte del contributo.

### 1.1 L'insegnamento di lingue non materne a migranti con bisogni speciali

La presenza di allievi con disabilità rappresenta da decenni un dato costitutivo della scuola italiana, regolamentato anche sul piano legislativo a partire dagli anni settanta. Più recentemente la normativa riconosce la necessità di una didattica inclusiva anche in riferimento a deficit di varia natura (disturbi specifici dell'apprendimento, funzionamento cognitivo limite, deficit di attenzione ecc.).

I progressi della ricerca scientifica nel riconoscimento e nella descrizione di patologie 'invisibili' ha contribuito a dipingere un quadro della classe di lingua molto diverso da quello di qualche decennio fa. Da una parte, infatti, l'insegnamento delle lingue straniere non è di norma precluso a questi allievi, e costituisce un obbligo formativo nel caso di studenti che non beneficiano di un percorso individualizzato. Dall'altra sono presenti nella scuola italiana anche allievi di origine straniera con disturbo o disabilità: in questo caso, a prescindere dalla gravità della patologia, si pone la questione dell'insegnamento della lingua seconda (L2).

La glottodidattica, quale scienza dell'educazione linguistica, coglie le sfide provenienti dal mondo dell'educazione elaborando modelli teorici e soluzioni empiriche. La glottodidattica italiana, in particolare, accogliendo i mutamenti e i bisogni emergenti in ambito socio-educativo, negli ultimi anni ha dimostrato un'attenzione particolare all'insegnamento linguistico rivolto ad allievi con disturbi o disabilità, elaborando modelli di riferimento e linee guida metodologiche, avviando sperimentazioni sul campo e progettando materiali glottodidattici.

In questo paragrafo focalizzeremo l'attenzione sul sostrato teorico ed epistemologico che rende possibile lo studio del processo di educazione linguistica in condizioni di patologia all'interno dei confini disciplinari propri della glottodidattica.

#### 1.1.1 Interazioni interdisciplinari tra linguistica clinica, pedagogia speciale e glottodidattica

La patologia è oggetto di ricerche da parte di numerose discipline, che ne affrontano lo studio da angolazioni e prospettive scientifiche diverse. La sordità, ad esempio, è oggetto di ricerche nell'ambito della linguistica, che è interessata soprattutto ad indagarne le conseguenze nell'accesso

alla lingua orale e scritta, della pedagogia speciale, orientata all'inclusione educativa e alla predisposizione di percorsi educativi individualizzati/personalizzati, ma anche della glottodidattica, che studia le metodologie per l'insegnamento di lingue non materne a soggetti sordi.

L'interesse della glottodidattica italiana per il contesto BES ha origini negli anni ottanta, quando alcuni studiosi noti nel panorama scientifico nazionale tentarono una prima applicazione delle teorie glottodidattiche ad alcuni casi di disturbo (Titone 1981) e, più in generale, contribuirono alla definizione di tecniche per il recupero di deficit linguistici desunte dai risultati della ricerca neurolinguistica dell'epoca (Danesi 1988). Tuttavia, solo negli ultimi anni la ricerca glottodidattica italiana e internazionale ha prodotto studi più sistematici, frutto di riflessioni teoriche e sperimentazione sul campo (tra gli studi sui BES in generale ricordiamo Kormos, Kontra 2008; Berberi, Hamilton, Sutherland 2008; Daloiso 2012a; mentre alcune applicazioni a bisogni specifici si ritrovano negli studi di Schneider, Crombie 2003; Mole, McColl, Vale 2005; Daloiso 2012b).

Come si può notare, nell'ultimo decennio si è assistito ad un incremento notevole di studi in questo settore, che testimoniano l'esistenza di un'area di ricerca interna alla glottodidattica specificamente preposta allo studio del processo di educazione linguistica in condizioni di patologia.<sup>2</sup> Sul piano epistemologico l'ampliamento degli orizzonti di ricerca della glottodidattica è reso possibile dalla sua natura interdisciplinare (Freddi 1987). Nel caso dei BES, la glottodidattica può intessere relazioni di interdisciplinarietà permanenti, con le scienze che offrono conoscenze trasversali sui BES, e occasionali, con le discipline che forniscono informazioni specifiche su alcune disabilità, che risultano dunque utili solo nel caso di ricerche focalizzate su un preciso bisogno speciale.

All'interno di questo quadro epistemologico la glottodidattica si pone in una relazione di dialogo sia con le scienze cliniche (e, in caso di patologie del linguaggio, con la linguistica clinica), che offrono informazioni sul cosa, sia con le scienze pedagogiche, che offrono il quadro educativo generale su cui si innesta l'intervento glottodidattico.

2 In un nostro saggio epistemologico abbiamo proposto di denominare quest'area di indagine 'glottodidattica speciale', termine con il quale intendiamo una branca della glottodidattica generale che studia il processo di educazione linguistica in soggetti che per via di condizioni di salute particolari manifestano bisogni speciali. Nella nostra visione, la glottodidattica speciale si pone l'obiettivo non solo di conoscere le specificità del processo di educazione linguistica in condizione di patologia, ma anche di intervenire su di esso per fornire modelli glottodidattici specifici (Daloiso 2012a).

### 1.1.2 Costruire l'accessibilità glottodidattica nel contesto di lingua seconda

In un nostro studio precedente abbiamo inquadrato il paradigma dell'accessibilità glottodidattica (Daloiso 2012a), che rappresenta una delle finalità prioritarie per il docente di lingue che opera con allievi BES. La definizione elaborata identifica nell'accessibilità glottodidattica il processo compiuto dall'insegnante di lingue allo scopo di rendere accessibile l'input (materiali, percorsi, attività didattiche ecc.) riducendo, aggirando o, se possibile, rimuovendo le barriere all'apprendimento causate dallo scontro fra pratica didattica e specificità di un dato disturbo. Una premessa alla base di questo processo è la capacità del docente di identificare i fattori che possono costituire una barriera all'apprendimento. All'interno di questo quadro teorico alcuni studi hanno focalizzato l'attenzione sull'analisi delle variabili che influiscono sull'accessibilità glottodidattica in un contesto di bisogno speciale specifico, proponendo soluzioni metodologiche (si vedano ad esempio: Daloiso 2012b, per la dislessia e le lingue straniere; Costenaro, Daloiso, Favaro in corso di pubblicazione, per la dislessia e l'accostamento alla lingua inglese in tenera età; Scevola 2012, per l'ipovisione e l'insegnamento linguistico).

Il paradigma dell'accessibilità glottodidattica appare applicabile anche al contesto di lingua seconda (L2), purché si identifichino i fattori che possono incidere sul processo di apprendimento linguistico in un migrante BES. L'insegnamento dell'italiano L2 in questo contesto, infatti, rappresenta un'area d'indagine molto complessa: ad influenzare l'efficacia dell'intervento glottodidattico, accanto ai fattori tipici del contesto di L2, già ampiamente descritti dalla letteratura glottodidattica (tra gli altri, Luise 2006; Caon 2008), si aggiungono altri fattori legati sia alla disabilità sia alla percezione della stessa nelle culture accogliente e d'origine. Nel grafico 1 presentiamo una proposta di sintesi dei fattori che il docente di italiano L2 dovrà considerare per operare consapevolmente in questo contesto.

Vediamo ora nel dettaglio le due categorie di variabili (interne ed esterne al soggetto) rappresentate nel grafico che andrebbero considerate per costruire l'accessibilità nel contesto di L2.

#### 1.1.2.1 Variabili interne al soggetto

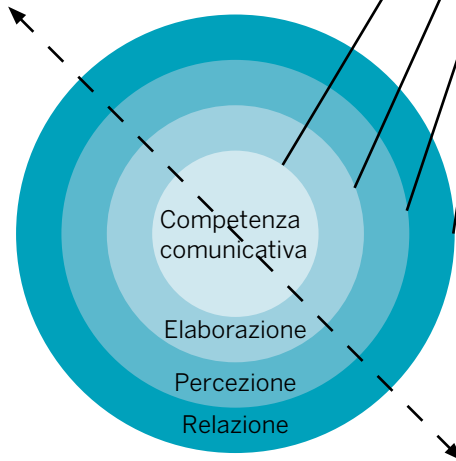
I cerchi concentrici del grafico rappresentano il complesso di fattori interni all'apprendente che possono essere colpiti da un disturbo o da una disabilità, e che dunque possono costituire una barriera all'apprendimento intrinseca al soggetto. Come si può notare, la competenza linguistica, che costituisce il nucleo più interno su cui il docente di italiano L2 interviene, non solo può essere in parte compromessa da un deficit (disturbo

**Fattori esterni legati alla cultura accogliente**

- Percezione della diversità linguistica, culturale, fisica, neurologica ecc.
- Cultura della disabilità (tutela sociale, medica, educativa ecc.)
- Politiche educative per l'integrazione e l'inclusione

**Fattori interni al soggetto**

- Linguaggio (LM, L2)
- Risorse cognitive
- Attenzione
- Memoria
- Sensi
- Capacità motorie
- Abilità socio-relazionali

**Fattori esterni legati alla cultura d'origine**

- Percezione della diversità linguistica, culturale, fisica, neurologica ecc.
- Cultura della disabilità (tutela sociale, medica, educativa ecc.)
- Politiche educative per l'integrazione e l'inclusione

specifico del linguaggio, disturbi della letto-scrittura, afasia ecc.), ma, anche quando non è direttamente compromessa, può svilupparsi in modo imperfetto anche a causa di altre variabili, rappresentate dagli altri cerchi concentrici.

In altri termini, l'input linguistico, per poter trasformarsi in competenza comunicativa, deve poter penetrare nel complesso di cerchi concentrici, che costituiscono l'insieme dei prerequisiti o dei fattori incidenti sull'apprendimento linguistico. Un allievo ipovedente, ad esempio, presenta una limitazione circoscritta al cerchio della percezione (che potenzialmente può estendersi all'area della relazione, la qual cosa può accadere a molti allievi con bisogno speciale in conseguenza ad episodi di stigmatizzazione o emarginazione). Le capacità di elaborazione sono invece nella norma,

sebbene lo sviluppo cognitivo dipenda anche dall'accessibilità dell'input ricevuto nell'ambiente educativo, per cui un alunno ipovedente che non riceve un supporto specifico può avere un basso rendimento scolastico a lungo termine. L'input linguistico trova, dunque, un primo ostacolo nei cerchi esterni e dovrà assumere una forma che faccia leva sugli altri canali percettivi disponibili allo studente ipovedente. In questo modo l'input, divenuto accessibile, potrà penetrare le varie dimensioni indicate dal grafico fino a divenire competenza comunicativa.

Allo stesso modo, un allievo con funzionamento cognitivo limite presenterà una barriera più o meno consistente nell'elaborazione cognitiva. Poiché gli altri canali sono attivi, il docente dovrà proporre un input concreto, fondato sulla stimolazione sensoriale, la motricità e la relazione in modo da garantire uno sviluppo della lingua non materna innanzitutto sul piano del linguaggio concreto.

I due esempi proposti chiariscono un ulteriore punto cruciale: la competenza comunicativa è costituita da svariate componenti e, a seconda del bisogno speciale, si individueranno le aree su cui puntare maggiormente senza creare interferenze con la disabilità o il disturbo dello studente.

#### 1.1.2.2 Variabili esterne al soggetto

Mentre le variabili individuali non dipendono dall'ambiente socio-culturale in cui si trova il soggetto, nel contesto di L2 non è possibile ignorare che l'allievo BES è immerso in un ambiente perlomeno biculturale costituito dalla cultura accogliente e da quella d'origine. Ciascuna cultura si fonda su un complesso di modelli di civiltà (Balboni 2007), che includono anche la tricotomia umano/subumano/inumano, sulla base della quale ogni cultura decide cosa sia pienamente umano (e in funzione di quali parametri), cosa sia una variante 'inferiore' all'umano e cosa non sia neanche ascrivibile alla categoria dell'umano.

Per quanto possa sembrare astratta, questa concettualizzazione è invece estremamente concreta: è sulla base di questa tricotomia che si decide se un infanticidio sia un reato o meno, se il disabile è meno umano in quanto 'imperfetto' (il mito dell'umanità perfetta, infatti, condusse il regime nazista allo sterminio di migliaia di persone disabili) ecc. Ed è sempre su questa tricotomia che si innestano i temi della bioetica contemporanea: ha senso tenere in vita una persona in 'stato vegetativo'? Il feto è umano? E se è umano ha dei diritti al pari degli altri esseri umani? L'aborto di un feto gravemente malformato crea meno 'sensi di colpa' rispetto all'aborto di un feto sano? Gli accesi dibattiti su questi temi dimostrano che le culture spesso identificano confini generici tra l'umano e l'inumano, mentre il continuum tra i due estremi rappresenta un terreno di continua negoziazione e scontro (intra)culturale.

Lepore (2011) evidenzia come la tassonomia biomedica della disabilità attualmente in uso nei paesi occidentali sia fondata su un'idea della persona in relazione a 'range performativi'. Tuttavia questa visione della disabilità appare connotata culturalmente; in molte culture, ad esempio, le abilità performative sono pensate in relazione al lavoro, per cui l'inclusione sociale del disabile coincide spesso con l'inserimento lavorativo, e la gravità di una disabilità è più o meno apertamente connessa alla capacità produttiva del soggetto disabile.

La globalizzazione ha avuto come effetto anche una maggior circolazione del sapere scientifico circa le disabilità, per cui sono relativamente poche le culture che non siano in qualche modo toccate da una rappresentazione globalizzata della disabilità. Tuttavia, vi sono alcuni elementi di variazione sintetizzati nel grafico 1, e qui discussi in modo più ampio:

1. **il riconoscimento della disabilità**, o più frequentemente di quelle 'invisibili', che si scoprono solo quando il soggetto è di fronte a compiti specifici; la conoscenza di molte di queste disabilità (in alcune culture denominate 'difficoltà' o 'disturbi') è una conquista recente della scienza, e il sapere biomedico potrebbe non essere ancora diffuso in alcune culture;
2. **la percezione della diversità** in generale e della disabilità nello specifico: la disabilità costituisce una sfida per i modelli culturali e di civiltà di un dato popolo (ad esempio, i modelli di bellezza e normalità), i quali in molte culture sono fortemente intrisi di componenti religiose; in alcune culture, dunque, la disabilità costituisce un tabù, in quanto viene vissuta dalla famiglia come punizione divina. Ma, senza allontanarci troppo, è curioso notare come nella stessa cultura occidentale i mezzi di comunicazione includono raramente il disabile nella rappresentazione sociale che propongono;<sup>3</sup>
3. **la tutela della persona disabile**: i diritti della persona disabile possono variare da cultura a cultura; un migrante, dunque, può trovarsi nella situazione di vedersi negati diritti provenienti dalla cultura d'origine o non sapere che possiede dei diritti nella cultura accogliente. In Italia si riconosce ai disabili il diritto all'educazione, al lavoro ecc. e sono talvolta previsti benefici fiscali, ma è necessario seguire un iter

3 Nelle fiction italiane, ad esempio, la disabilità è quasi del tutto assente, mentre nelle serie televisive americane è sicuramente sottorappresentata rispetto alla diversità culturale e di genere, sebbene le statistiche indichino, ad esempio, che negli Stati Uniti l'incidenza delle difficoltà specifiche di apprendimento sulla popolazione americana sia ben superiore a quella della comunità afroamericana sul totale della popolazione americana. Le disabilità più rappresentate appaiono quelle fisiche, talvolta associate a personaggi dai tratti di anti-eroe (*House*, ad esempio), ma nel mondo anglosassone, seppur in casi sporadici, vengono talvolta rappresentate anche disabilità invisibili come la dislessia (il primo esempio nella storia della televisione americana risale a *The Cosby Show*, fino ad arrivare al più recente *Glee*).

burocratico preciso e spesso di difficile comprensione per il disabile migrante. Al contrario, in Italia il diritto di cittadinanza viene negato al bambino straniero nato in Italia con disabilità psichica; al compimento dei diciotto anni l'adolescente non potrà ricevere la cittadinanza in quanto il giuramento richiede la capacità di 'intendere e volere' (anche un adolescente figlio di immigrati con sindrome di Down lieve, dunque, è ritenuto incapace di intendere e volere, e, allo stato attuale, non potrà diventare cittadino italiano);

4. **le politiche educative:** le risposte delle varie culture al diritto ad un'istruzione sono molteplici; ad esempio, mentre l'Italia ha risposto con la pedagogia dell'integrazione scolastica, in altri paesi (anche europei, cfr. Commissione Europea 2005) sono diffuse le pratiche delle scuole speciali, o in altri ancora si preferisce la protezione totale del disabile all'interno della famiglia (che con un'espressione connotata culturalmente chiameremmo 'isolamento sociale').

Come si può notare, dunque, per poter costruire l'accessibilità glottodidattica nel contesto di L2 è necessario considerare, grazie agli apporti delle scienze antropologiche, le possibili barriere interculturali relative alla percezione, al riconoscimento e alla tutela della disabilità nella cultura d'origine e in quella accogliente.

## 1.2 Il Total Physical Response: principi e applicabilità in situazione di patologia

Il Total Physical Response, d'ora in avanti TPR, è un metodo noto nella glottodidattica generale, la cui essenza è ben sintetizzata nelle parole di Serra Borneto (1998): «insegnare e imparare una lingua attraverso la 'risposta fisica' e silenziosa ad una serie di comandi verbali, ossia attraverso l'associazione tra parola e movimento fisico». Ideato da James J. Asher negli anni sessanta e sviluppato nel decennio successivo, il TPR è tradizionalmente ritenuto un metodo glottodidattico, sebbene l'autore lo consideri più propriamente uno 'strumento didattico', da utilizzare in modo flessibile ed integrare con altre metodologie secondo le necessità del contesto d'insegnamento. Il TPR fu ideato e sperimentato in riferimento alla lingua seconda e straniera, mentre mancano riferimenti solidi al suo utilizzo in situazione di bisogno speciale. In questo paragrafo, dunque, dopo aver proposto un inquadramento diacronico e teorico del metodo, proporremo alcune riflessioni sull'opportunità del suo utilizzo in risposta alle specificità di alcuni BES nella classe di L2.



### 1.2.1 Inquadramento diacronico e impianto teorico-metodologico del Total Physical Response

Facendo riferimento alle classificazioni dei diversi approcci e metodi glottodidattici, ampiamente descritti nei profili storico-diacronici elaborati da numerosi studiosi<sup>4</sup>, il TPR viene ideato in un periodo cruciale per le scienze del linguaggio, della mente e della formazione, in cui si assiste al passaggio verso nuovi paradigmi relativi all'apprendimento, non privo di accesi dibattiti scientifici.

Il TPR si basa su alcune ipotesi che risentono di tali cambiamenti e per certi versi possono essere ritenute un'interfaccia di passaggio tra i vecchi e i nuovi paradigmi relativi all'apprendimento.

#### 1.2.1.1 La visione dello studente

L'ipotesi centrale presentata da Asher a sostegno della sua proposta glottodidattica è quella del 'bioprogramma', secondo cui il cervello umano è programmato biologicamente per l'acquisizione di una qualsiasi lingua. Sono evidenti in questa ipotesi gli echi della linguistica generativa e l'allontanamento dal comportamentismo, ma rispetto all'idea del *Language Acquisition Device*, Asher sottolinea che il bio-programma si attiva solo se vengono rispettate alcune sequenze naturali dell'acquisizione, in particolare la sequenza 'comprensione → produzione'.

Secondo lo studioso, i fallimenti nell'apprendimento della L2 sono dovuti al fatto che nelle situazioni di studio formale vengono violati i meccanismi naturali dell'acquisizione linguistica, impedendo così l'attivazione del bio-programma. In particolare, Asher individua due aspetti tipici dell'acquisizione naturale che non sono di norma rispettati nell'apprendimento formale:

1. **ambiente non ansiogeno:** il bambino impara la lingua materna senza ansie da prestazione e le richieste linguistiche e pragmatiche che gli vengono avanzate dagli adulti sono commisurate alle sue capacità; nel contesto di L2 questo di norma non accade, dal momento che l'alunno straniero viene spesso sollecitato fin da subito a produrre lingua e le richieste della scuola sono spesso superiori alle sue capacità linguistiche; nel contesto di lingua straniera, gli approcci e i metodi più diffusi non sembrano assegnare sufficiente importanza alla comprensione, spingendo lo studente verso produzioni precoci, che vanno dalla ripe-

<sup>4</sup> In questa sede citiamo le due storie 'canoniche' della glottodidattica, ossia Kelly (1971), e Titone (1982), ma esistono numerosi excursus storici presenti in molti testi italiani di glottodidattica.

tizione (tipica del metodo audio-orale) alla (ri)produzione di dialoghi (tipica del comunicativismo);

2. **comunicazione olistica:** mentre nelle situazioni di apprendimento formale il focus è di norma orientato all'esercizio linguistico, nell'acquisizione naturale di una lingua i bambini sperimentano forme di comunicazione olistica (che Asher definisce *body-language conversations*, ossia conversazioni corporee) che consentono loro di usare tutti i canali comunicativi a disposizione per esprimersi, senza l'obbligo di produrre lingua precocemente; l'autore sottolinea che le conversazioni corporee diventano nel tempo sempre più complesse fino a che adulto e bambino non iniziano ad invertirsi i ruoli, per cui il bambino prova a formulare le prime produzioni, avanzando richieste all'adulto («mamma palla»).

Da queste considerazioni emergono connessioni tra prospettive scientifiche anche in contrasto tra loro; ad esempio, se da una parte la nozione di bio-programma richiama le teorie generativiste, che assegnano un ruolo minimale all'ambiente (che fungerebbe solo da 'evento scatenante' del LAD), dall'altra il riferimento alle conversazioni corporee e all'impalcatura di sostegno creata dall'adulto rivaluta il ruolo dell'input ambientale, come affermato dalle teorie interazioniste, e del clima sereno, sostenuto dalla psicologia umanistica. Ne risulta quindi la visione di uno studente che non è tabula rasa, ma non può attivare il suo bio-programma se dall'ambiente non riceve uno specifico supporto.

Nonostante alcune critiche relative all'impostazione metodologica del TPR (cfr. 2.1.3), molti degli assunti presentati in questo paragrafo hanno poi ricevuto ampie conferme nel campo delle neuroscienze. Si pensi, ad esempio, alle conoscenze attuali sul sistema limbico (per una sintesi critica in prospettiva glottodidattica: Cardona 2010), e sulle relazioni tra corporeità, imitazione e linguaggio, grazie agli studi sui neuroni specchio (Craighero 2010; per una discussione glottodidattica: Morosin 2007).

### 1.2.1.2 La visione della lingua

Alla base del TPR si ritrova una concezione della lingua come strumento d'azione (e per questo la proposta di Asher è di norma ascritta ai metodi comunicativi), ma con un'attenzione particolare alla lingua compresa più che a quella prodotta.

Nella nostra visione, tuttavia, le scelte operative proposte dal TPR (cfr. 2.13) rivelano un residuo significativo della matrice strutturalista, secondo cui il linguaggio è un comportamento, e lo studente va addestrato attraverso un ciclo di stimoli/risposte/feedback. Nel TPR questa visione non si può ritenere del tutto abbandonata, tanto che, seppur limitatamente

alla comprensione, il metodo ripercorre un'analogia sequenza che va dal comando all'esecuzione fino al feedback del docente. Ciò nonostante, nel TPR è contenuto un grado di creatività, per cui man mano che l'allievo inizia a comprendere i comandi, si propone di combinare i comandi in modo imprevisto, creando situazioni inattese che richiedono un livello più raffinato di comprensione e riproduzione della lingua.

Un elemento di criticità relativo alla visione della lingua proposta da Asher, e più volte citato nella letteratura glottodidattica (Serra Borneto 1998) è la convinzione che l'imperativo possa costituire il perno attorno a cui far ruotare l'intero sistema linguistico; se da un lato l'imperativo costituisce indubbiamente una forma molto frequente nella comunicazione (e non a caso una delle prime acquisite dagli stranieri in contesto di L2; cfr Pallotti 1998), è difficile immaginare lo sviluppo di atti comunicativi complessi (argomentare, esprimere un'opinione, negoziare ecc.) attraverso l'uso predominante dell'imperativo.

### 1.2.1.3 L'impianto didattico

Dal punto di vista metodologico il TPR richiama la sequenza comportamentista stimolo-risposta-feedback, con una differenza significativa: mentre nell'approccio strutturalista la risposta dello studente è esclusivamente linguistica e spesso orientata alla riproduzione dell'input, nel TPR la risposta è di natura olistica, e diventa significativa per l'allievo in quanto è inserita in una relazione comunicativa con il docente.

La versione tradizionale del TPR si realizza attraverso l'utilizzo prevalente di un numero abbastanza ridotto di tecniche glottodidattiche, tra cui (Asher 2000): gli *Imperative drills*, basati sulla comprensione-esecuzione di comandi progressivamente più complessi fino ad ottenere una sequenza di azioni; gli *Skits* e i *Role-plays*, che stimolano gli allievi a riutilizzare la lingua appresa all'interno di microdialoghi o situazioni comunicative più complesse.

L'impianto tradizionale del TPR presenta limitazioni sotto vari punti di vista: oltre alle criticità già espresse in merito all'uso dell'imperativo (cfr. 2.1.2), riteniamo che il limite più rilevante riguardi la misura in cui il TPR riesce a offrire all'allievo un input autentico sul piano linguistico, che tenga cioè conto della complessità e della varietà interna alla lingua oggetto di studio. In questo senso, ad esempio, il TPR si dimostra limitato nella possibilità di rappresentazione del lessico, potendo offrire un input costituito quasi esclusivamente da parole concrete, ma anche nell'esposizione a strutture linguistiche diverse dall'imperativo ma altrettanto presenti fin dalla prima infanzia del bambino (si pensi, ad esempio, alle strutture dichiarative, ampiamente presenti nelle narrazioni, e a quelle interrogative, tipiche delle interazioni madre-bambino).

In considerazione di alcune di queste limitazioni, più recentemente sono state elaborate proposte metodologiche che, pur conservando la matrice del TPR, ne propongono una sostanziale revisione. Ray e Seely (1997), ad esempio, proposero il TPR Storytelling, che innesta la matrice originale del TPR all'interno di attività basate sulla narrazione. L'impianto didattico di questa nuova proposta si basa su alcune fasi di lavoro (per una sintesi critica: Bernal Numpaque, Garcia Rojas 2010):

- utilizzo del TPR per presentare alcune parole chiave della storia; gli studenti sono invitati poi a riprodurre i gesti relativi a queste parole all'interno di microscene proposte dal docente;
- narrazione di una storia, di cui viene poi proposta una drammatizzazione basata prevalentemente sulla gestualità, ma senza escludere l'uso creativo della lingua o la riproduzione di frasi formulaiche acquisite durante la storia;
- riutilizzo creativo della lingua appresa attraverso l'invenzione da parte degli allievi di una nuova storia che contenga il lessico e le strutture linguistiche imparate durante le fasi precedenti.

La proposta di Ray e Seely supera alcuni limiti del TPR, soprattutto in riferimento all'autenticità dell'input; il testo narrativo, infatti, consente di esporre gli allievi ad una più ampia varietà di strutture linguistiche e campi lessicali, sebbene si conservi una certa rigidità nella procedura metodologica, che a lungo termine può avere un impatto negativo nella motivazione degli studenti.

### 1.2.2 Benefici del Total Physical Response in situazioni di bisogno speciale: ipotesi teoriche

Il docente di lingua straniera o seconda che opera nel contesto BES è chiamato a costruire un Profilo glottomatetico funzionale dell'allievo (Daloiso 2012a), ossia un profilo del discente che focalizzi l'attenzione su ciò che egli è in grado di fare con la lingua, sulle sue abilità residue e sulle caratteristiche del suo stile di apprendimento linguistico. In questa prospettiva, dunque, non è possibile identificare a priori la metodologia più appropriata in tutte le situazioni, in quanto ogni bisogno speciale è per sua natura specifico. Tuttavia, l'analisi dell'impianto strutturale di ciascun metodo glottodidattico consente di formulare ipotesi teoriche sulla sua applicabilità in alcune situazioni di disturbo/disabilità, da sottoporre a verifica sperimentale.

Considerati i tratti salienti del TPR e delle sue varianti (cfr. 2.1), possiamo ipotizzarne una potenziale applicabilità nell'insegnamento di una lingua non materna nelle seguenti situazioni:

1. **ritardo cognitivo e funzionamento cognitivo limite:** rivalutando il ruolo delle componenti non linguistiche della competenza comunicativa e l'uso della corporeità per raggiungere obiettivi pragmatici, il TPR può favorire un iniziale apprendimento linguistico in soggetti che presentano capacità cognitive limitate, e che dunque sarebbero svantaggiati nelle situazioni di studio formale della lingua, in cui spesso prevale il lavoro metacognitivo; inoltre la variante TPR Storytelling, conservando un'impostazione didattica fondata sulla pragmaticità, può costituire una facilitazione per l'accesso a testi più complessi, come quelli descrittivi e narrativi;
2. **disturbi del linguaggio:** l'uso del TPR favorisce una maggiore stimolazione dell'emisfero destro, coinvolgendo visione e motricità nella comprensione dell'input linguistico; tale impostazione può aprire un importante canale d'accesso alla nuova lingua per gli allievi con disturbi del linguaggio, i quali non di rado risiedono nell'emisfero sinistro; in questi casi le difficoltà emergeranno con il progredire della competenza comunicativa verso livelli più avanzati, ma il TPR non preclude a questi alunni la possibilità di un accostamento iniziale alla lingua;
3. **disturbi specifici dell'apprendimento:** le conoscenze attualmente disponibili circa questa tipologia di disturbi inducono a ritenere che l'associazione tra input linguistico e movimento fisico, su cui si basa il TPR, possa costituire un elemento di facilitazione per questi studenti (Daloiso 2012b); sulla scorta di tale assunto è stata formulata un'ulteriore ipotesi (in corso di sperimentazione: cfr. Costenaro, Daloiso, Favaro in corso di pubblicazione) secondo cui l'allievo dislessico può trarre benefici dal lavoro (meta)fonologico in lingua non materna nel momento in cui esso viene associato ad attività psicomotorie;<sup>5</sup>
4. **altri disturbi neurologici,** come ad esempio la sindrome di Sturge-Weber; in questi casi sono le conoscenze provenienti dalla neuropsicologia a consentire di formulare ipotesi precise circa l'effettiva applicabilità del TPR caso per caso.

Mentre le situazioni a) e b) costituiscono al momento ipotesi teoriche non ancora verificate sul campo, per il caso c) sono in corso alcune sperimentazioni condotte dal gruppo di ricerca DEAL dell'Università Ca' Foscari Venezia; per il caso d), infine, al momento sono disponibili i risultati di uno studio di caso riportati nella seconda parte del presente saggio, che costituiscono un primo importante contributo allo studio delle problematiche connesse alla didattica dell'italiano L2 a migranti BES.

<sup>5</sup> Particolare attenzione, tuttavia, deve essere posta alla complessità dei movimenti richiesti all'allievo: secondo l'ipotesi teorica del Deficit di automatizzazione, infatti, il soggetto dislessico fatica a svolgere in modo automatico alcuni compiti, per cui gestisce con notevole sforzo attività multitasking (Nicolson, Fawcett 2008).

## 2 Seconda parte: Lo studio di caso

Nella seconda parte di questo saggio da un lato si presenteranno le caratteristiche del caso preso in esame e si esporrà come è stata condotta la ricerca descrivendone le fasi, la metodologia e lo strumento utilizzato, dall'altro si commenteranno i risultati ottenuti evidenziando i benefici dell'utilizzo del TPR in relazione ai BES presentati dal soggetto.

### 2.1 Applicazione del Total Physical Response con un'allieva straniera con Sindrome di Sturge-Weber

Nello studio del caso di seguito esposto è stata analizzata l'applicazione del TPR nella fase di primo inserimento nella scuola italiana di un'allieva straniera affetta dalla sindrome di Sturge-Weber, d'ora in avanti SSW, un raro disturbo neurologico e dermatologico. In questo paragrafo, dopo aver evidenziato le correlazioni tra SSW e deficit linguistici, si offrirà un inquadramento biografico, clinico ed educativo del soggetto coinvolto nella ricerca, e si discuteranno la metodologia e le fasi della ricerca.

#### 2.1.1 Sindrome di Sturge-Weber e linguaggio

La sindrome di Sturge-Weber è un raro disturbo neurologico e dermatologico caratterizzato spesso dalla proliferazione di arterie dell'encefalo, con conseguenti multipli angiomi, glaucoma, crisi epilettiche, ritardo mentale e angioma leptomeningeo ipsilaterale rispetto all'angioma del volto. La SSW non è una malattia ereditaria e l'eziologia non è al momento nota; inoltre il fenotipo è estremamente variabile e i casi con assenza di un angioma facciale sono di norma considerati varianti della sindrome (Rémillard, Cohen 2006). Il disturbo, la cui incidenza è stimata in 1:50.000, colpisce entrambi i sessi (Comi 2003).

Un paziente con questa patologia presenta generalmente sia problemi neurologici sia una peculiarità dermatologica, che si configura con una voglia simile ad una macchia di vino rosso, causata da una sovrabbondanza di capillari appena sotto la superficie della pelle colpita. La patologia può essere diagnosticata fin dalla nascita, in presenza di sintomi neurologici e di un angioma piano della faccia nella zona V1. Nei casi meno gravi la terapia è sintomatica, si può ricorrere ad un trattamento con il laser per schiarire o eliminare il nevo, farmaci anticonvulsivanti possono essere usati per controllare le crisi epilettiche e deve essere eseguito un monitoraggio precoce per il glaucoma.

Quando è colpito un solo lato dell'encefalo e gli anticonvulsivanti si dimostrano inefficaci si può ricorrere a trattamento neurochirurgico, che

consiste nella rimozione o disconnessione della parte del cervello colpita dalla malattia. Generalmente però per l'epilessia si somministrano solo gli anticonvulsivanti, arrivando nei casi più gravi all'emisferectomia.

I soggetti affetti da tale sindrome possono presentare ritardo nello sviluppo, problemi emotivi e comportamentali e difficoltà d'apprendimento che possono essere causate sia da deficit d'attenzione e d'astrazione sia da disturbi linguistici, visivi o motori.

Molti studi riguardanti le correlazioni tra sindrome di Sturge-Weber e disturbi del linguaggio sostengono che questi ultimi sono spesso il risultato di attacchi epilettici, che colpiscono l'80% dei soggetti con SSW, e interventi di emisferectomia (per approfondimenti Vargha-Khadem et al. 1997; Mariotti et al. 1998). Nel caso di pazienti con SSW sottoposti ad emisferectomia, gli studi suggeriscono che i disturbi del linguaggio insorgono in conseguenza all'asportazione dell'emisfero sinistro, notoriamente deputato all'elaborazione degli aspetti morfosintattici del linguaggio (Rémillard, Cohen 2006). Tuttavia, altri studiosi sostengono che i deficit linguistici nei pazienti con SSW possono anche essere dovuti ad un basso quoziente intellettivo, a deficit cognitivi o ancora ad una limitata memoria verbale riscontrata in diversi bambini con SSW (Bishop 1988; Mariotti 1998; Vargha-Khadem 1997).

In generale, a prescindere dalle possibili cause, è indubbia l'alta correlazione tra SSW e difficoltà linguistiche. In ambito educativo, pertanto, chi si trova ad operare con alunni affetti da SSW dovrà non solo rilevare il livello di competenza linguistica dello studente ma anche conoscere le principali aree dello sviluppo in cui risulta deficitario.

### 2.1.2 Presentazione del caso

Il caso preso in esame riguarda un'alunna non italoфона, di origine e lingua madre mongola, nata nel 2002 ed affetta dalla sindrome di Sturge-Weber. L'alunna, subito dopo la nascita, presentava emangiomi multipli sulla pelle e una calcificazione lungo la superficie dell'emisfero cerebrale sinistro.

Dalla documentazione ricevuta dalla famiglia si evince che l'allieva risulta aver frequentato la scuola primaria per un periodo in Giappone e in Germania, fino a giugno 2011, quando la famiglia si è trasferita in Italia. A settembre, sulla base dell'analisi della situazione di partenza, l'alunna è stata inserita in una classe II di una scuola primaria di Trieste.

Non possedendo alcuna conoscenza della lingua italiana la scuola ha individuato una mediatrice culturale con la quale l'allieva ha potuto esprimersi in lingua materna e svolgere alcune prove che hanno portato ad accertare il possesso di determinate abilità e conoscenze non linguistiche. I risultati ottenuti dalle prove e le osservazioni effettuate (riguardanti l'area dell'autonomia personale, relazionale-affettiva, senso-percettiva,

motoria e cognitiva) hanno permesso di tracciare un profilo della situazione iniziale.

Si è poi proceduto all'individuazione di alcune strategie organizzative per agevolarne l'inserimento tra le quali: l'intervento di un mediatore linguistico-culturale, la preparazione di materiali per una prima alfabetizzazione in italiano L2, l'utilizzo di dizionari illustrati.

Poiché il divario linguistico tra l'allieva e la classe e la disabilità costituivano barriere notevoli che non garantivano l'inclusione educativa, è stato elaborato un ciclo di interventi glottodidattici (che saranno descritti più approfonditamente nei prossimi paragrafi) basati sul TPR e finalizzati a massimizzare l'inclusione dell'allieva con BES durante lo svolgimento delle attività in L2. In particolare, sono state costruite attività che le consentissero di esercitarsi nella comprensione e nell'esecuzione: di comandi che richiedevano una 'risposta fisica' (avvicinarsi, sedersi, alzarsi ecc.), di attività di manipolazione (taglia, incolla, colora ecc.) e di indicazioni di lavoro scolastico (leggi, copia, scrivi ecc.). Si è cercato, inoltre, di favorire la comprensione e di esercitare modalità di risposta riguardanti forme d'interazione ricorrenti nella vita quotidiana come i saluti, gli inviti, le richieste ecc.

Considerando le notevoli differenze linguistiche tra la lingua madre dell'alunna e l'italiano e i problemi cognitivi e motori presentati nella documentazione iniziale ed emersi durante la fase d'osservazione sono state individuate attività diversificate che esercitassero in particolare la comprensione orale.

L'allieva è rientrata in Mongolia nel maggio 2012, dopo aver trascorso 7 mesi in Italia.

### 2.1.3 Metodologia e fasi della ricerca

La ricerca si è svolta in quattro fasi: la prima ha riguardato la raccolta della documentazione sul caso, la seconda la strutturazione di un intervento di accostamento all'italiano L2 attraverso attività TPR, la terza l'osservazione sistematica, effettuata nell'arco di quattro mesi (febbraio - maggio 2012) utilizzando una versione adattata della Target Child nella versione italiana proposta da Camaioni, Bascetti e Aureli (1989); nella quarta fase, infine, si è proceduto alla codifica e all'analisi dei dati e si sono tratte alcune conclusioni riguardanti l'efficacia del TPR sulla base delle caratteristiche presentate dal soggetto. In questa sezione descriveremo nel dettaglio le fasi della ricerca.



## 2.1.4 La raccolta della documentazione sul caso

Nella prima fase della ricerca è stata raccolta e analizzata la documentazione relativa all'alunna, riguardante da un lato le informazioni fornite dalla famiglia e dall'altro i documenti di programmazione prodotti dalla scuola nei mesi successivi al suo arrivo. Si è proceduto, inoltre, alla consultazione della letteratura scientifica relativa al disturbo per individuare le difficoltà dell'allieva e le eventuali implicazioni a livello didattico.

Dopo aver indagato la situazione di partenza e predisposto il Piano Educativo Individualizzato (PEI), considerando la necessità di una prima alfabetizzazione in italiano L2 per favorire la possibilità del soggetto di esprimere i bisogni più immediati, comprendere e partecipare alle attività educative, si è individuato il TPR come metodo prevalente per questa prima fase di inserimento scolastico.

### 2.1.4.1 La strutturazione di un intervento glottodidattico a base Total Physical Response

Nella seconda fase della ricerca, che ha coinvolto l'insegnante di sostegno, l'insegnante d'italiano e il mediatore linguistico-culturale, si è proceduto alla progettazione di un intervento glottodidattico strutturato in momenti di lavoro in classe e momenti di didattica individualizzata con l'insegnante di sostegno o con la mediatrice. La fase di progettazione ha condotto a:

1. **l'elaborazione di un sillabo di riferimento**, comprendente i comandi riguardanti il movimento da utilizzare e un nucleo lessicale di base riguardante gli oggetti che più frequentemente si possono incontrare a scuola nei vari ambienti (in classe, in mensa, in palestra ecc.) prendendo anche in esame le azioni associabili a ciascun oggetto;
2. **la definizione di un inventario di sussidi** da utilizzare a supporto dell'intervento glottodidattico (realia, immagini, giochi e storie che favorissero il riutilizzo dei contenuti del sillabo);
3. **la pianificazione di attività glottodidattiche** finalizzate all'insegnamento dei contenuti del sillabo; le attività sono state classificate sulla base di tre criteri: modalità di lavoro (collettiva o individualizzata), finalità glottodidattica (introduzione, fissazione o consolidamento; uso della lingua o riflessione sulla lingua), livello d'uso del corso (attività che richiedevano l'uso totale ed esclusivo del corpo, attività che prevedevano l'utilizzo di altri sussidi e materiali);

#### 2.1.4.2 L'osservazione sistematica mediante l'utilizzo della Target Child

Nella terza fase della ricerca, parallelamente allo svolgimento dell'intervento glottodidattico, si è proceduto alla raccolta dei dati riguardanti tre dimensioni: linguistica, cognitiva e interazionale (cfr. 4). Il metodo d'indagine utilizzato è stato l'osservazione sistematica del soggetto mediante un adattamento della *Target Child*,<sup>6</sup> uno strumento d'indagine utilizzato nella pedagogia sperimentale che consente di osservare in modo controllato un bambino all'interno di un contesto educativo.

La tecnica richiede di osservare in modo sistematico un 'bambino-bersaglio' e di raccogliere campioni di comportamento codificandoli all'interno di quattro macroaree (denominate da Bruner «dimensioni molari del comportamento»): le attività svolte dal bambino, il clima sociale dell'attività, il linguaggio (il contenuto e la direzione dello scambio linguistico) ed infine il livello cognitivo. Ciascuna macroarea comprende un insieme di sottocategorie (denominate «dimensioni molecolari»): 25 per la dimensione delle attività (attività individuale, manipolazione, gioco simbolico, letto-scrittura ecc.); 7 categorie per il clima sociale (attività solitaria, interazione diadica con l'insegnante ecc.); 4 per il linguaggio (semplice/complesso, interlocutore coetaneo/adulto) e 3 per il livello cognitivo (alto, medio e basso).

Nel momento in cui effettua l'osservazione e la registrazione dei dati, l'osservatore dispone di una scheda guida che consente di registrare il comportamento del bambino-bersaglio per un totale di 20 minuti per ciascuna osservazione, sulla base di unità di tempo della durata di un minuto.

La *Target Child* è stata utilizzata per osservare in modo ripetuto nel tempo l'alunna durante alcune attività dell'intervento glottodidattico.

#### 2.1.4.3 La codifica e l'analisi dei dati

Nella quarta fase si è proceduto all'analisi e alla codifica dei dati attraverso l'utilizzo delle schede guida proposte da Camaioni, Bascetta e Aureli (1989). I dati sono stati codificati facendo riferimento alle categorie molecolari e successivamente sono stati analizzati sulla base delle dimensioni molari del comportamento, esaminando alcune variabili. Infine sono stati ricavati dati numerici, organizzati in tabelle, e successivamente utilizzati per l'elaborazione di diagrammi. I risultati di questa fase saranno presentati e discussi nel paragrafo successivo.

6 Da un punto di vista storico tale strumento è stato ideato da un gruppo di ricercatori guidati da J. Bruner intorno agli anni settanta allo scopo di svolgere un'ampia indagine sul campo per valutare la 'qualità educativa' delle diverse istituzioni prescolastiche esistenti in Gran Bretagna. Lo strumento è stato poi adattato in Italia da Camaioni, Bascetta e Aureli (1989).

## 2.2 Presentazione e analisi dei dati

I dati raccolti sono stati organizzati in tre focus di osservazione: la dimensione linguistica, il livello cognitivo e il clima sociale. In questa sezione si procederà alla presentazione dei risultati ottenuti dall'analisi dei dati per ciascun focus, e si proporranno alcune considerazioni in merito ai benefici del TPR in relazione alla dimensione linguistica, al livello cognitivo e al clima sociale.

### 2.2.1 La dimensione linguistica

Nell'analisi della dimensione linguistica è stata apportata una modifica rispetto al modello proposto da Camaioni, Bascetta e Aureli (1989) riguardante la categoria della complessità del linguaggio, che nello strumento originale era misurata basandosi sul numero di turni relativi ad ogni scambio linguistico. In questo caso, poiché la ricerca è collocata nel contesto di L2, è stato necessario riformulare le categorie relative al linguaggio, visto che l'alunna, non avendo ancora sviluppato l'abilità di produzione orale, difficilmente avrebbe prodotto numerosi turni linguistici. Inoltre, poiché il TPR assegna notevole importanza alla fase di comprensione della L2, si è deciso di osservare la complessità dell'input linguistico prodotto dall'insegnante, dall'alunna e dai compagni.

Le categorie relative al linguaggio semplice/complesso sono state riformulate come segue.

	<b>Linguaggio semplice</b>	<b>Linguaggio complesso</b>
<b>Sintassi</b>	uso di parole isolate o frasi sintatticamente semplici (soggetto, verbo, oggetto);	uso di strutture paratattiche o ipotattiche.
<b>Lessico</b>	uso di parole concrete e ricorrenti nella quotidianità;	uso di parole astratte e poco ricorrenti nella quotidianità;
<b>Morfologia</b>	uso di strutture morfologiche semplici (tempi semplici all'imperativo o all'indicativo, esplicitazione del soggetto ecc.).	uso di strutture morfologiche complesse (tempi composti, pronomi soggetto e complemento ecc.).

Il grafico 2 si riferisce alla categoria linguaggio semplice/complesso e misura la frequenza delle due tipologie di scambi linguistici prodotti rispettivamente dall'alunna, dall'insegnante e dai compagni in direzione del soggetto osservato. Le percentuali riportate nel grafico tengono conto della sovrapposizione dei turni nello scambio linguistico.

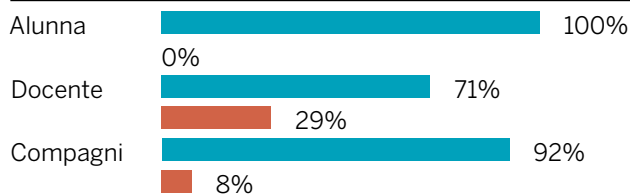


Grafico 2. Frequenza di utilizzo di linguaggio semplice/complesso

Osservando il grafico si può notare che la totalità degli scambi non solo dell'alunna ma anche dei compagni vengono effettuati utilizzando un linguaggio semplice. Il linguaggio utilizzato dall'insegnante, invece, rientra nel 70% dei casi nella categoria del linguaggio semplice. Il dato relativo al docente appare interessante se posto in relazione con l'utilizzo del TPR, che attraverso l'utilizzo di comandi verbali semplici e concreti ha reso possibile un'elevata semplificazione, e dunque comprensibilità dell'input.

Sulla base dei dati raccolti, si è potuto inoltre elaborare un grafico per illustrare l'evoluzione della frequenza dell'input linguistico prodotto dall'alunna nell'arco del tempo dell'osservazione. Il grafico 3 rappresenta sull'asse Y la frequenza degli input linguistici dell'allieva e sull'asse X il numero di interventi glottodidattici svolti con un impianto TPR.

Costruendo una retta di regressione lineare, ottenuta minimizzando la distanza tra i punti rappresentanti gli input linguistici prodotti dal soggetto, si è potuto tracciare l'andamento delle produzioni linguistiche dell'alunna in termini di frequenza temporale.

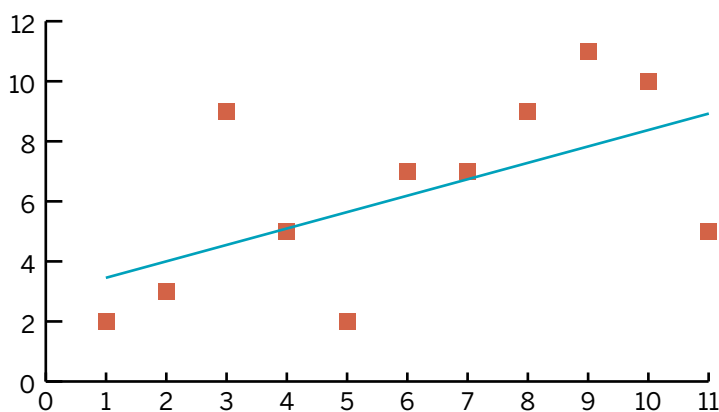


Grafico 3. Evoluzione temporale dell'input linguistico prodotto dal soggetto.

La retta di regressione lineare evidenzia una crescita della frequenza (in termini temporali) degli input linguistici da parte del soggetto osservato, sebbene sarebbero necessari ulteriori osservazioni per confermare questi dati.

Il grafico 3, pur non consentendoci di trarre conclusioni in merito allo sviluppo qualitativo del linguaggio del soggetto osservato, consente però di constatare che l'utilizzo del TPR ha progressivamente favorito la frequenza delle produzioni linguistiche da parte dell'alunna.

### 2.2.2 La dimensione cognitiva

Per analizzare il livello cognitivo di un'attività didattica, lo strumento proposto da Camaioni, Bascetta e Aureli prende in considerazione i seguenti fattori:

- la pianificazione intenzionale di un progetto<sup>7</sup> nell'ambito di una specifica attività;
- l'utilizzo di strumenti adeguati a raggiungere l'obiettivo;
- lo svolgimento del progetto attraverso una precisa sequenza di azioni.

L'alto grado di concentrazione e di attenzione e la non facile distraibilità del bambino si accompagnano di norma ai criteri suddetti. Il progetto può essere introdotto o suggerito dall'adulto ma il bambino deve assumere come proprio l'obiettivo che sta alla base del progetto stesso.

La versione originale dello strumento non coglie la relazione tra complessità cognitiva di un'attività e l'input linguistico fornito, che invece risulta fondamentale nel contesto di L2, dal momento che la decodifica di un input in L2 può rendere più complessa un'attività di per sé cognitivamente semplice per un parlante nativo. Alla luce di ciò lo strumento è stato rivisto introducendo tre criteri/condizioni:

1. prestare attenzione all'input linguistico;
2. comprendere l'input linguistico (con il supporto cinestesico dell'insegnante che esegue il movimento) ed imitare il movimento;
3. attraverso passi successivi collegare l'input linguistico con il corrispondente movimento (senza il supporto cinestesico dell'insegnante) e/o essere in grado di riprodurlo in contesti diversi.

7 Con il termine 'progetto' Camaioni, Bascetta e Aureli intendono la capacità del bambino di prefiggersi uno scopo nell'attività e pianificare i vari passaggi per raggiungerlo. Questo può accadere sia se l'attività è gestita dall'adulto sia se si tratta di un momento di gioco libero (es. il bambino si avvicina alla scatola, prende dei Lego ed inizia a costruire un aereo, chiama il compagno di banco e gli propone di costruire una pista d'atterraggio).

Sul base di questi criteri, un'attività presenta un livello cognitivo alto quando sono presenti tutte e tre le condizioni; il livello cognitivo risulta medio quando sono presenti le condizioni 1 e 2 (o perlomeno una delle due); infine, il livello cognitivo risulta basso quando le tre condizioni descritte risultano assenti.

Nel grafico 4 vengono presi in esame i tre livelli cognitivi in termini di frequenza assoluta con cui si sono presentati nell'arco del tempo totale d'osservazione.

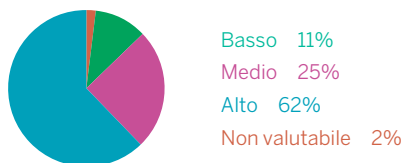


Grafico 4. Frequenza dei livelli cognitivi nel tempo totale d'osservazione.

Come si può osservare l'alunna ha svolto il 60% delle attività ad un livello cognitivo alto. Nello specifico, più del 50% delle volte l'alunna è stata in grado di prestare attenzione all'input linguistico, di comprenderlo e attraverso passi successivi di collegarlo con il corrispondente movimento (senza il supporto cinestesico dell'insegnante) e/o di riprodurlo in contesti diversi.

Il 25% delle volte, inoltre, l'allieva è stata in grado di prestare attenzione all'input linguistico e di comprenderlo con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni. Solo l'11% delle volte l'alunna non ha prestato attenzione, né sembrava aver compreso ciò che l'insegnante o i compagni le dicevano.

Procedendo ad un'analisi più raffinata, si possono anche esaminare alcune variabili che chiariscono i momenti in cui l'alunna ha lavorato ad un livello cognitivo alto, medio o basso. La prima variabile da considerare è il rapporto tra livello cognitivo ed attività svolta.

Nel grafico che segue verranno presi in esame i livelli cognitivi e la frequenza con cui si sono presentati in relazione alle attività svolte. Una prima tipologia di attività molto frequente prevede che i bambini, in gruppo, sotto la guida dell'adulto ascoltino storie, filastrocche o spiegazioni; in questo caso, i bambini sono quasi sempre in parallelo, ascoltando in silenzio (per esempio una storia) o agendo all'unisono. Durante lo svolgimento di quest'attività, il 66% delle volte la bambina lavora ad un livello cognitivo basso o medio. Queste attività risultano, peraltro, correlare positivamente con un linguaggio più complesso e meno supportato dai movimenti corporei e con un ruolo più passivo dello studente. I livelli cognitivi bassi da parte dell'alunna possono quindi essere determinati da una serie di concause, tra cui il deficit d'attenzione, le difficoltà linguistiche e la mancanza di coinvolgimento attivo.

Una seconda tipologia di attività utilizzate frequentemente fa, invece, più direttamente riferimento al TPR (*Imperative drills*). In questi casi l'alunna presenta per il 97% del tempo un livello cognitivo medio-alto. Queste attività sono dirette dall'adulto ma richiedono una forte partecipazione dell'apprendente, implicano il padroneggiare e il migliorare di abilità specifiche e tecniche, talvolta includendo anche la realizzazione di prodotti o manufatti. I dati suggeriscono che le attività incluse in questa categoria, richiedendo una partecipazione diretta del soggetto, hanno consentito di mantenere alti i livelli d'attenzione dell'alunna che, essendo continuamente stimolata, vi partecipava attivamente.

Un'ultima categoria di attività molto frequenti include forme di interazione spontanea, verbale o fisica, tra adulto e bambino (prendere in prestito un oggetto, salutare, cercare/dare aiuto o chiedere/dare informazioni). Rientrano in questa categoria anche le routine scolastiche o alcuni comportamenti aggressivi che possono scaturire durante l'interazione in classe.

In questo caso per il 77% delle volte l'alunna ha raggiunto un livello cognitivo medio-alto, dimostrando di essere in grado di prestare attenzione e comprendere, a volte anche senza aiuto, per una buona parte del tempo le routine linguistiche (verbali o fisiche) che avvenivano in classe.

Una seconda variabile interessante da prendere in considerazione riguarda la presenza/assenza dell'insegnante rispetto ai livelli cognitivi presentati dall'alunna.

I risultati ottenuti evidenziano come la presenza del docente sostiene un livello cognitivo medio-alto per il 92% del tempo totale d'osservazione contro il 69% in assenza dell'insegnante, riducendo da un 31% ad un 8% il tempo in cui l'alunna lavora ad un livello cognitivo basso. Considerati i deficit d'attenzione e le difficoltà linguistiche dell'alunna, anche in questo caso, il TPR sembra aver influito positivamente, dal momento che si basa su una forte presenza dell'insegnante, che guida nelle attività il discente, stimola l'attenzione e funge da *scaffolding* nella comprensione della L2.

Infine, un'ultima variabile che può essere analizzata riguarda l'influsso della presenza/assenza d'interazione sui livelli cognitivi presentati dall'alunna durante lo svolgimento delle attività.

I risultati sottolineano come la presenza d'interazione influisca in modo rilevante sul mantenimento di un livello cognitivo medio-alto (dal 93% con la presenza d'interazione al 68% con l'assenza d'interazione) riducendo dal 32% al 7% il tempo in cui l'alunna lavora ad un livello cognitivo basso. I dati riguardanti il livello cognitivo basso potrebbero portare ad ipotizzare che la mancanza d'interazione e di stimolazione dell'allieva facciano sì che quest'ultima si distraiga facilmente. Anche le percentuali riguardanti il livello cognitivo alto permettono di concludere che le attività interattive hanno favorito la concentrazione dell'alunna e la capacità di quest'ultima di tradurre l'input linguistico e di applicarlo in maniera autonoma anche ad altri contesti.

### 2.2.3 La dimensione interazionale

Nelle schede guida utilizzate per l'osservazione, il clima sociale che caratterizza le relazioni dell'alunno è stato valutato minuto per minuto, secondo le categorie che rispecchiano le relazioni sociali più frequenti nel contesto educativo e cioè solitaria (SOL), diadica (DIA) all'interno di un piccolo gruppo (PG) o di un grande gruppo (GG).

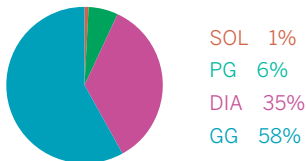


Grafico 5. Frequenza con cui si presentano le relazioni sociali (SOL, DIA, PG, GG) nel contesto educativo.

Il grafico 5 evidenzia come gli interventi glottodidattici a base TPR si siano svolti principalmente in modalità sociale grande gruppo. L'alunna infatti trascorre il 58% del tempo all'interno della classe lavorando insieme ai compagni; pur trovandosi ad un livello iniziale di competenza in italiano L2, l'allieva, attraverso l'impianto TPR, è stata in grado di partecipare a svariate attività svolte anche dai compagni.

Gli interventi in modalità TPR all'interno del grande gruppo si svolgono principalmente in modo simultaneo: i bambini sono invitati a eseguire contemporaneamente i comandi che l'insegnante pronuncia; questo permette all'allievo di non sentirsi osservato nell'esecuzione e di condividere l'immediato significato della lingua target attraverso l'attivazione di linguaggi non verbali.

In conseguenza a questa impostazione, si comprendono le ragioni per cui lo spazio offerto all'attività solitaria dell'alunna sia stato estremamente limitato (1%). Per verificare che l'inserimento dell'allieva nel grande gruppo non fosse limitato ad una mera presenza fisica, si è indagata nel dettaglio la variabile presenza/assenza d'interazione. I risultati evidenziano come l'80% dei minuti delle attività siano stati caratterizzati dalla presenza d'interazione dell'alunna con l'insegnante e con la classe. I dati sembrano dunque confermare la pertinenza dell'impianto TPR rispetto ai bisogni dell'alunna, in quanto ha favorito la presenza attiva dell'allieva, pur essendo neoarrivata.

Tra le critiche mosse da alcuni autori nei confronti del TPR vi è la considerazione che il metodo comporti una 'massiccia' presenza dell'insegnante e che poco spazio venga lasciato all'iniziativa e alla creatività di chi impara (Serra Borneto 1998). I dati provenienti dallo studio di caso confermano questa osservazione, in quanto per l'84% dei minuti di lezione l'insegnante era presente come figura attiva. Tuttavia, confrontando i dati riguardanti



la presenza d'interazione e la presenza dell'insegnante si può affermare che se per l'84% dei minuti totali vi è la presenza dell'insegnante, per l'80% dei minuti le attività sono caratterizzate dalla presenza d'interazione dell'alunna con il docente e con i compagni.

Il confronto tra questi dati conduce ad alcune riflessioni. Innanzitutto il ruolo ricettivo inizialmente affidato all'alunno, grazie al forte coinvolgimento dei discenti che le attività TPR comportano, non sembra ripercuotersi sulla motivazione ad apprendere. Inoltre, la presente ricerca conduce a ritenere che in una fase così delicata come il primo inserimento scolastico e la prima alfabetizzazione, il ruolo direttivo del docente conduca ad effetti positivi; i dati riportati in questo paragrafo segnalano, infatti, che la presenza dell'insegnante ha favorito di fatto l'interazione e il mantenimento di un livello cognitivo alto durante lo svolgimento delle attività (cfr. 4.2).

Le considerazioni appena esposte ci permettono, perciò, di concludere che l'attuazione di interventi glottodidattici in modalità TPR ha costituito una risposta pertinente ed efficace rispetto ai bisogni e ai deficit presentati dall'alunna.

### 3 Conclusioni

Il presente saggio si colloca nell'ambito della glottodidattica speciale, affrontando un contesto specifico, quale è l'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi con BES. Nella prima parte del contributo sono state discusse alcune coordinate teoriche al fine non solo di chiarire il ruolo della glottodidattica nello studio della disabilità in riferimento al contesto di L2, ma anche di individuare i fattori chiave che vanno tenuti in considerazione nell'affrontare il tema sul piano glottodidattico. Nella seconda parte vengono presentati i risultati di uno studio di caso basato su interventi glottodidattici con impianto TPR per favorire l'inclusione educativa di un'alunna neoarrivata con BES. Oltre al loro valore intrinseco relativo al caso specifico, i risultati descritti evidenziano i possibili e importanti apporti che la glottodidattica speciale può offrire alle scienze che, a diverso titolo, si occupano della disabilità.

### Riferimenti bibliografici

- Asher, J.J. (2000). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos: SOP.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
- Berberi, T.; Hamilton, E.C.; Sutherland, I.M. (2008). *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning*. London: Yale University Press.
- Bernal Numpaque, N.R.; Garcia Rojas, M.A. (2010). «TPR-Storytelling: A

- Key to Speak Fluently in English» [online]. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 15, pp. 151-162. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/.../3673486.pdf>.
- Bishop, D.V.M. (1988). «Can the Right Hemisphere Mediate Language as Well as the Left? A Critical Review on Recent Research». *Cognitive Neuropsychology*, 5, pp. 353-367.
- Camaioni, L., Bascetta, C., Aureli, T. (1989). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. Bologna: il Mulino.
- Caon, F. (2008). *Tra lingue e culture: Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cardona, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: Una prospettiva glottodidattica*. Nuova edizione. Torino: UTET Università.
- Comi, A.M. (2003). «Pathophysiology of Sturge-Weber Syndrome». *Journal of Child Neurology*, 18, pp. 509-516.
- Commissione Europea (2005). *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation*. [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc449\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc449_en.pdf).
- Costenaro, V.; Daloiso, M.; Favaro, L. (in corso di pubblicazione). «Teaching English to Young Learners with Dyslexia: Developing Phonemic Awareness through Sound Paths».
- Craighero, L. (2010). *I neuroni specchio*. Bologna: il Mulino.
- Daloiso, M. (a cura di) (2012a). *Glottodidattica per i bisogni educativi speciali*. Numero monografico di *EL.LE. Educazione Linguistica - Language Education*, <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/issue/view/57>.
- Daloiso, M. (2012b). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Freddi G. (1987). «Dalla pedagogia alla glottodidattica». In: Titone, R. (a cura di). *La glottodidattica oggi*. Milano: Oxford Institutes.
- Kelly, L.G. (1971). *Twenty-Five Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House.
- Kormos, J.; Kontra, E.H. (ed.) (2008). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lepore, L. (2011), «Per uno sguardo antropologico sulla disabilità: I minori disabili stranieri». *Minori e Giustizia*, 3, pp. 94-104.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Torino: UTET Università.
- Mariotti, P.; Iuvone, L.; Torrioli, M.G.; Silveri, M.C. (1998). «Linguistic and Non-linguistic Abilities in a Patient with Early Left Hemispherectomy». *Neuropsychologia*, 36, pp. 1303-1312.
- Maureen, D.; Whitaker, H.A. (1976). «Language Acquisition Following Hemidecortication: Linguistic Superiority of the Left over the Right Hemisphere». *Brain and Language*, 3, pp. 404-433.

- Mole, J.; McColl, H.; Vale, M. (2005). *Deaf and Multilingual: Teaching and Supporting Deaf Learners in Foreign Language Classes*. New York: Bpr.
- Morosin, M.S. (2007). «Mirror Neurons, Meaning and Imitation: Facts and Speculations on Language Acquisition» [online]. *Studi di Glottodidattica*, 1 (4), pp. 90-112. <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/34>.
- Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J. (2008). *Dyslexia, Learning and the Brain*. Cambridge: MIT.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Ray, B.; Seely, C. (1997). *Fluency Through TPS-Storytelling: Achieving Real language Acquisition in School*. Berkeley: CPRI.
- Rémillard, S.; Cohen, H. (2005). «Sturge-Weber-Dimitri Syndrome and Language». In: Whitaker, H.A. (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, pp. 493-495.
- Scevola, M. (2012). «Iprovvisone e insegnamento linguistico» [online]. *EL.LE.: Educazione Linguistica - Language Education*, 1 (3), pp. 189-206. <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article/view/282>.
- Serra Borneto, C. (1998). *C'era una volta il metodo: Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Sujansky, E.; Conradi, S. (1995). «Sturge-Weber Syndrome: Age Onset of Seizure and Glaucoma and the Prognosis for Affected Children». *Journal of Child Neurology*, 10, pp. 49-58.
- Titone, R. (a cura di) (1981). *Apprendimento delle lingue e psicolinguistica differenziale*. Roma: Armando.
- Titone, R. (1982). *Glottodidattica: Un profilo storico*. Bergamo: Minerva Italica.
- Vargha-Khadem, F.; Carr, L.J.; Isaacs, E.; Brett, E.; Adams, C.; Mishkin, M. (1997). «Onset of Speech after Left Hemispherectomy in a Nine-year-old Boy». *Brain*, 120, pp. 159-182.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe: Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.