

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloso e Marco Mezzadri

Linguistica Educativa e bisogni speciali

Origini e stato dell'arte della ricerca italiana

Michele Daloso
Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract This chapter provides an overview of the studies on Special Educational Needs (SEN) conducted in Italy in the field of Educational Linguistics (EL). The first part analyses the papers produced between 2008 and 2019. The results show that EL research on SEN has grown quantitatively and diversified the types of SEN being studied, ranging from sensory and intellectual disability to socio-cultural disadvantages. The second part discusses early studies within the field of EL, dating back to 1970s, including some pioneering experimental reports whose results are in line with recent trends in cognitive linguistic research. Overall, data show that EL research on SEN is neither a recent phenomenon nor a marginal area of studies. Therefore, since general research on SEN has been promoting an interdisciplinary approach, EL should play a major role when the issues of language learning in formal education are taken into consideration.

Keywords Educational Linguistics. Special Educational Needs. Inclusion. Language education. Interdisciplinary approach.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 Lo stato dell'arte della ricerca edulinguistica sui bisogni speciali. – 1.2 Analisi del periodo 2008-19: alcuni dati quantitativi. – 1.3 Analisi del periodo 2008-19: linee di ricerca emergenti. – 2 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali: alcuni studi pionieristici. – 2.1 Il contributo della ricerca edulinguistica al dialogo interdisciplinare. – 2.2 Verso un'educazione cognitivo-linguistica. – 3 Conclusioni.

1 Introduzione

Questo capitolo focalizza l'attenzione su un ambito di ricerca, l'inclusione educativa, che ha assunto negli anni una certa rilevanza all'interno della Linguistica Educativa, così come di molte altre discipline interessate da varie prospettive alle dinamiche di inclusione degli apprendenti con bisogni speciali. In particolare, un numero sempre maggiore di studiosi italiani di ambiti scientifici diversi riconoscono nel linguaggio una delle aree di fragilità su cui concentrare l'azione educativa e riabilitativa.

Nella letteratura scientifica sull'argomento sono ben attestate non solo le tradizioni di ricerca psicologica e pedagogica, ma anche gli studi di carattere più prettamente linguistico. Il contributo della Linguistica in quest'ambito non si è limitato all'analisi dei deficit linguistici e comunicativi associati a varie condizioni di bisogno speciale, che pur ha rappresentato un interesse prevalente sin dagli anni Sessanta (per una sintesi internazionale, cf. Cummings 2013a, 2013b), ma si estende anche ai modelli di sostegno linguistico rivolto ad apprendenti con tali deficit in contesto di educazione formale. Proprio in quest'ambito entra in campo lo specifico contributo della Linguistica Educativa (d'ora in avanti, LE), ossia l'area d'indagine che si occupa dell'interazione tra linguaggio e educazione formale, descrivendo e analizzando l'educazione linguistica in tutti i suoi aspetti (Spolsky, Hult 2008). Bernard Spolsky (2003), ritenuto uno dei padri fondatori della LE sulla scena internazionale, include proprio l'educazione linguistica di persone con bisogni speciali tra gli ambiti di interesse della disciplina. Seguendo la stessa direzione, in ambito accademico italiano, la declaratoria del settore scientifico-disciplinare L-LIN/02 (Didattica delle Lingue Moderne / *Educational Linguistics*) ha di recente incluso tra i suoi ambiti d'interesse proprio l'educazione linguistica di persone con bisogni speciali.

Adottando un assetto epistemologico interdisciplinare (Spolsky 1974), la LE non può affrontare questa tematica senza porsi in relazione con le altre discipline che, da diverse angolature, si interessano dei bisogni speciali. Questa relazione, tuttavia, risulta talvolta problematica anche a causa della convinzione, sia all'interno sia all'esterno del settore, che l'interesse della LE per questa tematica sia un fenomeno marginale e recente. In questo contributo, proponiamo i risultati di una nostra analisi della Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia (d'ora in avanti BELI), volta ad indagare se e in quale misura tale convinzione sia fondata. La BELI costituisce un archivio bibliografico digitale della letteratura scientifica italiana sull'educazione linguistica, suddiviso in due parti che coprono rispettivamente i periodi che vanno dal 1960 al 1999 e dal 2000 ai giorni nostri. Si è scelto dunque di utilizzare la BELI per il nostro studio in quanto costituisce un osservatorio privilegiato per comprendere l'evoluzione delle direzioni della ricerca edulinguistica nazionale.

Gli esiti dell'indagine, già pubblicati in un nostro articolo uscito nel numero 9(2) della rivista *EL.LE*, vengono qui riproposti in forma sintetica, aggiungendo i dati relativi al 2019 (nel momento in cui scriviamo non è ancora disponibile l'aggiornamento della BELI relativo al 2020). In particolare, discuteremo la questione della presunta marginalità dell'argomento, presentando un'analisi delle entrate bibliografiche contenute nella BELI riguardanti il periodo 2008-19 ascrivibili all'ambito dei bisogni speciali; sposteremo poi l'attenzione verso la parte della BELI che raccoglie la letteratura scientifica sull'educazione linguistica dagli anni Sessanta agli anni Novanta, per evidenziare che questo interesse della LE per l'argomento non costituisce propriamente un fenomeno circoscritto all'ultimo decennio.

1.1 Lo stato dell'arte della ricerca edulinguistica sui bisogni speciali

La nostra indagine prende in considerazione le entrate bibliografiche della BELI riferite al periodo 2008-19, allo scopo di comprendere se e in quale misura si è evoluta, innanzitutto sul piano quantitativo, la ricerca edulinguistica relativa ai bisogni speciali. Per operare una selezione accurata delle entrate bibliografiche pertinenti, abbiamo adottato la classificazione di *Special Educational Needs* proposta dall'OCSE (2007), che intende proporsi come superamento delle diverse terminologie e tassonomie locali, in risposta anche ai limiti che può condurre una concettualizzazione pedagogica del 'bisogno speciale' come categoria aperta (cf. Ianes, Macchia 2008; Daloiso 2013). L'OCSE individua tre categorie di bisogno speciale, da noi utilizzate come criteri d'inclusione per la nostra analisi della BELI.

Tabella 1 La classificazione OCSE dei Bisogni Educativi Speciali

Categoria	Denominazione	Descrizione
A	<i>disabilities</i>	Include le situazioni di svantaggio dovute al malfunzionamento di quelle che l'ICF* definisce 'strutture corporee';
B	<i>difficulties</i>	Riguarda situazioni di svantaggio dovute alle 'funzioni corporee', quali ad esempio le disabilità intellettive ed i disturbi dello sviluppo.
C	<i>disadvantages</i>	Include situazioni di svantaggio dovute a contesti di deprivazione linguistica e socio-culturale.

* L'*International Classification of Function, Disability and Health*, pubblicata nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità costituisce un modello di classificazione del funzionamento umano osservato in prospettiva bio-psico-sociale, secondo cui la disabilità va interpretata come una situazione individuale di svantaggio determinata dall'interazione sfavorevole tra le caratteristiche funzionali e/o strutturali della persona e l'ambiente di vita in cui è inserita.

In riferimento alla ricerca edulinguistica, nella categoria A rientrano soprattutto gli studi sull'educazione linguistica di apprendenti con disabilità sensoriali, come possono essere le condizioni di sordità, ipoacusia, cecità o ipovisione; nella categoria B, invece, rientrano gli studi sull'educazione linguistica di apprendenti con disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. Rispetto alla terza categoria, che appare più sfumata, l'OCSE precisa che la condizione di migrante non determina automaticamente uno svantaggio socio-culturale, e sottolinea l'opportunità di non concettualizzare gli apprendenti stranieri come portatori di bisogni speciali. Alla luce di queste considerazioni, abbiamo incluso in questa categoria solo gli studi sull'educazione linguistica di apprendenti non italofoeni che facevano riferimento a specifiche condizioni di deprivazione socio-culturale, quali l'analfabetismo tardivo, la detenzione o l'emarginazione sociale; abbiamo scelto di includere in questa categoria anche gli studi relativi agli apprendenti con plus-dotazione, che sperimentano una sorta di svantaggio paradossale, tale per cui il loro elevato potenziale cognitivo non viene adeguatamente sostenuto dall'ambiente socio-culturale in cui sono inseriti.

1.2 Analisi del periodo 2008-19: alcuni dati quantitativi

Prendendo in considerazione il periodo 2008-19, la BELI contiene un totale di 245 entrate bibliografiche che soddisfano i criteri d'inclusione succitati; in particolare, nell'arco temporale analizzato sono state prodotte 9 monografie e 246 articoli e contributi, alcuni dei quali contenuti in varie curatele (4 volumi collettanei e 4 numeri monografici di riviste scientifiche di riferimento per il settore scientifico-disciplinare L-LIN/02). In termini percentuali, le opere selezionate costituiscono il 5,7% della produzione scientifica complessiva sull'educazione linguistica nel periodo di riferimento. Osservando, tuttavia, la distribuzione delle pubblicazioni nell'arco temporale preso in esame, il dato risulta in evidente crescita, attestandosi attorno all'1,5% nel 2008 e giungendo a sfiorare il 9% nel 2019 [fig. 1].

Analizzando nel dettaglio la composizione della produzione scientifica sui bisogni speciali rispetto alle tre categorie proposte dall'OCSE, troviamo una netta predominanza di studi ascrivibili alle categorie B (30%) e C (42%). Tale composizione si è tuttavia notevolmente modificata nel tempo. Come si può osservare dalle figure 2 e 3, nell'arco temporale preso in esame, infatti, sono nettamente cresciuti gli studi sull'educazione linguistica di persone con disturbi del linguaggio e dell'apprendimento, che costituivano solo l'8% del campione nel triennio 2008-10 e sono giunti al 43% nel triennio 2016-18. Inoltre, le pubblicazioni che affrontano in modo generico il tema dei bisogni speciali, senza riferirsi ad una specifica categoria della classi-

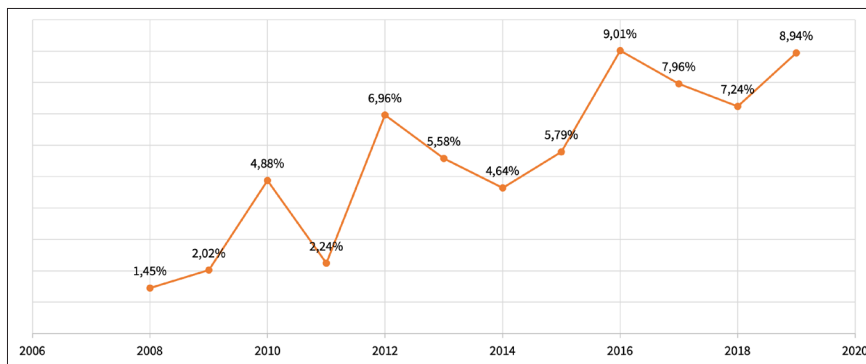


Figura 1 Evoluzione della produzione scientifica sui BES nell'ambito della Linguistica Educativa italiana

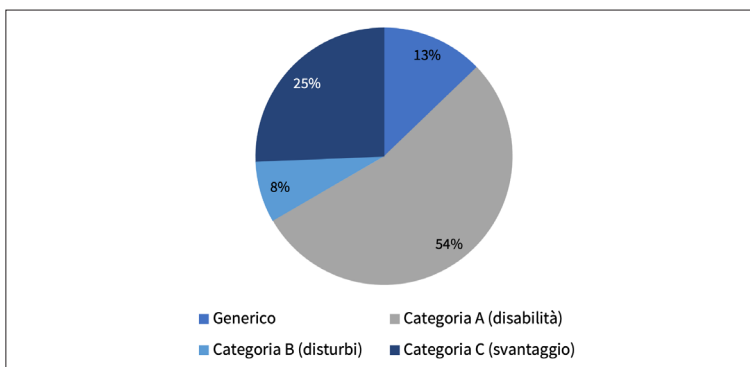


Figura 2 Composizione della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali: triennio 2008-10

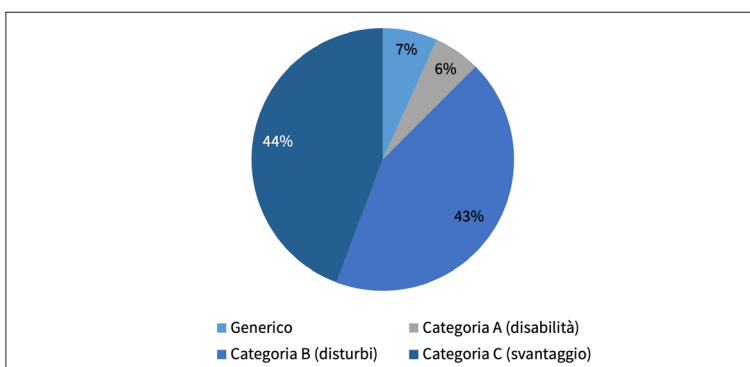


Figura 3 Composizione della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali: triennio 2016-18

ficazione OCSE, si sono progressivamente ridotti, passando dal 13% nel triennio 2008-10 al 7% nel triennio 2016-18.

I dati suggeriscono, quindi, che sul piano quantitativo l'interesse della LE per i bisogni speciali non è né occasionale né marginale, ma costituisce un'area d'indagine in forte espansione.

1.3 Analisi del periodo 2008-19: linee di ricerca emergenti

Focalizzando l'attenzione sui contenuti degli studi analizzati, emerge che gran parte della ricerca edulinguistica attuale sull'argomento ruota attorno a due principali focus, che potremmo definire bisogni linguistici 'primari' e 'secondari' derivati da una delle situazioni di svantaggio indicate dalla classificazione OCSE (Daloiso 2019). I bisogni linguistici primari derivano, in particolare, da uno svantaggio nelle aree della comunicazione e del linguaggio direttamente associabile a una differenza evolutiva di carattere cognitivo-linguistico (categoria B della classificazione OCSE). I bisogni linguistici secondari derivano, invece, da uno svantaggio dovuto a cause interne o esterne al soggetto che poi incidono secondariamente sull'apprendimento di una lingua.

Rientrano nella prima tipologia i bisogni linguistici determinati dalla dislessia, dal disturbo del linguaggio o della comunicazione sociale. In ambito edulinguistico italiano, troviamo soprattutto studi sulle metodologie di insegnamento delle lingue straniere rivolte a questa categoria di apprendenti, attraverso riflessioni teoriche (per una sintesi generale cf. Daloiso 2017; per un focus su aspetti particolari cf., ad esempio, Costenaro, Pesce 2012 in riferimento alle abilità meta-fonologiche in L2; Melero Rodríguez 2014 in riferimento alle glottotecnologie) e alcuni studi di caso (tra gli altri, Costenaro, Daloiso, Favaro 2014; Daloiso 2014; Celentin, Daloiso 2018).

Nella seconda tipologia, per quanto concerne le cause interne (rintracciabili essenzialmente nella categoria A della classificazione OCSE), il filone di ricerca principale riguarda le metodologie e gli strumenti per l'educazione linguistica di apprendenti sordi. Da una parte, sono stati realizzati e sperimentati prototipi di piattaforme e-learning per studenti sordi, tra cui il progetto *Deaf People in Europe Acquiring Languages through e-Learning*, finanziato dal Programma Leonardo Da Vinci, il cui resoconto si trova in Maragna, Nuccetelli (2008), e il progetto FIRB *E-Learning, Sordità, Lingua Scritta: Un Ponte di Lettere e Segni per la Società della Conoscenza*, i cui risultati sono in parte contenuti in La Grassa (2014). Un altro importante contributo a questo filone proviene da Giunchi e Roccaforte (2016), che hanno studiato le applicazioni dell'approccio comunicativo all'insegnamento della LIS, conducendo in particolare un'accurata analisi del Metodo Vista, il più famoso manuale di lingua dei segni impostato sull'approccio co-

municativo, che ha subito però una progressiva disaffezione da parte degli insegnanti della LIS. Le autrici individuano i limiti del metodo sia nell'interpretazione dell'impostazione nozionale-funzionale sia nell'uso di un metalinguaggio mutuato dalla grammatica italiana (es. le nozioni di 'condizionale', 'coniugazione', 'pronomi') che risulta ostico al pubblico di insegnanti e studenti di LIS, i quali spesso non padroneggiano pienamente l'italiano. Per quanto riguarda le cause esterne (fattori socio-culturali, categoria C) che possono condurre ad un bisogno linguistico secondario, la ricerca edulinguistica italiana ha posto l'attenzione in particolare sull'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti analfabeti adulti (cf. ad esempio, Borri, Minuz et al. 2014) e in misura ancor maggiore sui detenuti stranieri (cf. ad esempio due recenti volumi collettanei fondamentali: Bertolotto et al. 2015; Benucci, Grosso 2017). Un altro tema centrale costituisce la didattica dell'italiano ad alunni alloglotti rom/sinti. In quest'ultimo campo, fondamentali sono i contributi di Paola Desideri (cf. ad esempio, Consani, Desideri 2006; Desideri 2016), che ha analizzato le specifiche difficoltà riscontrate nell'alfabetizzazione degli alunni rom/sinti, proponendo un approccio che coniuga il potenziamento linguistico con lo sviluppo delle abilità non linguistiche ad esso correlate (es. espansione dello schema corporeo, consolidamento dei linguaggi non verbali, recupero dei concetti logici spazio-temporali ecc.).

Questa seppur breve disamina dei contenuti dei recenti studi sull'educazione linguistica in presenza di bisogni speciali suggerisce che la LE stia sviluppando un interesse per questa tematica che per ampiezza e varietà di contenuti non può ritenersi marginale né all'interno né all'esterno del proprio ambito disciplinare.

2 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali: alcuni studi pionieristici

Alla luce dei dati fin qui riportati è lecito chiedersi in quale misura l'interesse della LE italiana per i bisogni speciali costituisca un fenomeno contingente, destinato ad affievolirsi con l'emergere di altre sfide o priorità educative. È innegabile, infatti, che nel nostro Paese un forte impulso alla ricerca in quest'ambito sia provenuto dalla crescente consapevolezza delle istituzioni scolastiche circa la presenza di apprendenti con bisogni speciali, il cui diritto allo studio è stato regolamentato attraverso azioni legislative specifiche (tra le più rilevanti, il d.m. 170/2010 sul diritto allo studio delle persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, e la Direttiva del 27/12/2012 relativa ai Bisogni Educativi Speciali). Proprio alcune di queste normative sottolineano la centralità del supporto a queste categorie di alunni nell'apprendimento linguistico, chiamando in causa la necessità di un adattamento e rinnovamento metodologico. Non stupisce

dunque che la LE, definendosi disciplina 'teorico-operativa' (Freddi 1994) e 'orientata ai problemi' (Spolsky, Hult 2008), stia offrendo in modo continuativo e sempre più consistente il proprio contributo a questa sfida educativa.

Tuttavia, prendendo in esame la prima parte della BELI (1960-99), è possibile individuare un primo nucleo di ricerche riconducibili al tema dell'educazione linguistica di apprendenti con bisogni speciali, ascrivibili essenzialmente alle categorie A e B della classificazione OCSE. Si tratta in totale di 10 studi, che sono stati recuperati e analizzati sul piano contenutistico (per una disamina dettagliata: cf. Daloiso 2019); riguardo l'entità numerica complessiva, è opportuno precisare che la sezione della BELI relativa al 1960-99 è ancora in costruzione, e manca lo spoglio di svariate riviste di settore, che potrebbero far emergere ulteriori saggi sull'argomento, al momento non attestati nell'archivio. A dispetto della loro esiguità, la gran parte di questi studi si contraddistinguono per rigore scientifico ed un carattere di innovatività tale da poter essere considerati vere e proprie ricerche pionieristiche del settore. In particolare, in questa sede, per motivi di spazio, concentriamo l'attenzione su due importanti indicazioni per l'odierna LE che emergono dall'analisi dei testi in oggetto, che affronteremo nel prossimo paragrafo.

2.1 Il contributo della ricerca edulinguistica al dialogo interdisciplinare

All'interno di questo nucleo primordiale di ricerche prese in esame spiccano svariati studi che proposero un'interpretazione di alcuni disturbi sulla scorta di modelli edulinguistici. A titolo esemplificativo, citiamo lo studio di Tanzarella, che formulò una reinterpretazione psicolinguistica dell'afasia basata sul Modello Olodinamico elaborato da Renzo Titone. Il quadro teorico, ben noto e attestato nella letteratura edulinguistica italiana, considera tre livelli gerarchici di apprendimento: il livello tattico, che è l'ambito degli automatismi nell'uso del linguaggio, in cui la coscienza della persona è ridotta al minimo; quello strategico, che è l'ambito delle abilità cognitive, in particolare le scelte coscienti del parlante nell'uso del linguaggio come strumento di comunicazione; quello egodinamico, che governa le motivazioni profonde, più o meno coscienti, che spingono la persona alla comunicazione. Secondo l'ipotesi di Tanzarella, l'afasia colpisce primariamente il livello strategico, differenziandosi così dall'eloquio schizofrenico, che invece investe anche quello egodinamico:

L'afasico vede la necessità di agire, perché la sua egodinamica è intatta, ma per farlo non può contare ormai che su un livello tattico funzionante e su un piano strategico sconvolto. [...] L'afasico, pur

avendo grosse difficoltà, resta fundamentalmente un 'parl'être' in senso lacaniano. La distruzione afasica del linguaggio non rende pazzi; l'afasico resta un soggetto parlante. Per l'afasico il mondo resta impregnato di linguaggio. Per lui il linguaggio esiste malgrado la distruzione massiva della lingua. L'afasico resta cosciente che tutto è da parlare, tutto è da interrogare. Egli comincia sempre con un tentativo a livello della comunicazione verbale, anche se non vi riesce. (Tanzarella 1981, 427)

Interessanti sono anche le implicazioni operative proposte dall'autore per l'intervento logoterapeutico, che nella sua visione dovrebbe essere di carattere olistico, ossia considerare tutti e tre i livelli del modello di Titone; sebbene si individui nella dimensione strategica il punto di maggior debolezza, non è possibile ignorare né il livello ego-dinamico, perché l'afasia si accompagna ad uno stress emotivo causato dalla consapevolezza di un senso di incomunicabilità, né quello tattico, perché l'afasico, pur conservando intatti gli automatismi, presenta una dissociazione automatico-volontario che impedisce di dominare pienamente anche il piano tattico.

Altri esempi significativi in questo filone di ricerca si ritrovano nello studio di Piemontese e Vedovelli (1988), che utilizzarono il modello semiologico 'a cascata' di De Mauro per interpretare le dinamiche linguistiche influenzate dalla disabilità intellettiva, e nello studio di Titone, Cipolla e Mosca (1994), che utilizzarono invece il Modello Olo-dinamico per interpretare le caratteristiche comuni ad alcuni casi di dislessia e alessia presi in esame nell'ambito di una sperimentazione.

Da questo tipo di studi emerge con chiarezza che la LE può offrire apporti ad ampio raggio allo studio dei bisogni speciali in prospettiva interdisciplinare. Tradizionalmente, gli studi italiani sull'assetto epistemologico della LE sottolineano il principio dell'implicazione (cf., tra gli altri, Freddi 1994), e dunque un movimento 'centripeto' che va dalle altre discipline alla LE, cui spetta il compito di integrare le varie conoscenze provenienti dall'esterno. Le ricerche qui citate, invece, suggeriscono che la LE sia in grado di mettere i propri modelli teorici a disposizione del dialogo interdisciplinare, stimolando quel movimento 'centrifugo' necessario alla creazione di un nuovo spazio di conoscenza derivante dall'integrazione di modelli costruiti insieme a tutte le discipline che, a diverso titolo, si occupano di inclusione educativa e sociale.

2.2 Verso un'educazione cognitivo-linguistica

Un secondo punto di riflessione proviene dall'analisi della documentazione riguardante lo studio sperimentale diretto da Renzo Titone presso lo Istituito 'Oasi' di Troina, che coinvolse 67 bambini con varie forme di svantaggio linguistico (es. disabilità intellettiva,

ritardo del linguaggio, svantaggio socio-culturale) e 22 insegnanti-sperimentatori nell'arco di due cicli sperimentali (1975-78 e 1976-79). L'obiettivo della ricerca consisteva nel mettere a punto una metodologia per il recupero linguistico fondata su una visione olistica del bambino, partendo dall'assunto che linguaggio, mente e corpo siano intimamente connessi. Titone e colleghi adottarono, dunque, una prospettiva che per certi versi anticipava gli assunti teorici della Linguistica Cognitiva, che proprio in quegli anni iniziava a svilupparsi negli Stati Uniti, concentrandosi sul rapporto tra il linguaggio e la capacità umana di categorizzazione; proprio a proposito della categorizzazione, Titone e colleghi scrivono:

Uno dei fondamentali processi di pensiero e di conoscenza è quello della classificazione, che è basilare per la costruzione del linguaggio; parlare, infatti, è già classificare la realtà linguistica ed extralinguistica. Più ampiamente, 'comunicare', anche con sistemi di segni diversi dalle parole, vuol dire 'classificare': l'uomo conosce classificando la realtà e comunica associando significati a significanti, qualunque sia la materia sensibile dei segni [...] La connessione tra le operazioni di classificazione e lo sviluppo del linguaggio si fa più incisiva quando l'attività verbalizzante è adoperata come strumento di controllo dell'operazione stessa. Così operando, l'attività 'classificatoria' si addice quale terapia per i ragazzi la cui capacità di concentrazione ha indici bassi; infatti, durante l'attività di classificazione il ragazzo è spinto a distinguere le proprietà dell'oggetto e a coglierle nella loro significatività. (Titone, Cipolla, Mosca 1994, 29-30)

A partire da questi assunti teorici, gli autori proposero una metodologia di intervento glottodidattico che partiva dal potenziamento di abilità cognitive propedeutiche al linguaggio, quali la classificazione (CL), la seriazione (S), l'identificazione di somiglianze e differenze (IDE), l'interpretazione del messaggio visivo (IMV), per poi giungere al recupero delle componenti più strettamente linguistiche, quali l'interpretazione del messaggio scritto (IMS), il potenziale lessicale (PL), la strutturazione morfosintattica (SMS), l'ortografia (OR).

L'analisi statistica dei dati raccolti nel corso della sperimentazione rivelò interessanti correlazioni tra il potenziamento cognitivo ed il recupero linguistico. Ad esempio, si notò che:

Laddove si riscontra un incremento significativo delle capacità di CL, S, IDE [...] si è verificato parallelamente un incremento anch'esso significativo del PL, della SMS e dell'OR. [...] Laddove la classe ha conseguito un incremento solo in alcune capacità (CL e IDE) i risultati relativi al PL sono stati modesti, mentre si è verificato un regresso nell'OR. [...] I dati relativi alla capacità di IMV

correlavano spesso con quelli della capacità di IMS. Quei soggetti che non riuscivano ad operare una sintesi del messaggio visivo, incontravano parimenti difficoltà nell'interpretazione del messaggio scritto. (Titone, Cipolla, Mosca 1994, 118)

I risultati conseguiti da Titone e colleghi acquisiscono un valore particolare se posti in relazione con i più recenti orientamenti teorici nel campo delle scienze linguistiche e cognitive, che considerano il linguaggio come facoltà cognitiva integrata ed incarnata, superando la dicotomia cartesiana tra mente e corpo e la visione del linguaggio come facoltà autonoma. L'interesse verso le applicazioni glottodidattiche di questa prospettiva, già attestato ad esempio in variati studi legati alla Linguistica Cognitiva (cf., fra tutti, a titolo esemplificativo, Tyler 2012) e alle Neuroscienze (cf. Mezzadri, Buccino 2015), è tale da prefigurare una riconcettualizzazione dell'educazione linguistica come 'educazione cognitivo-linguistica' (Daloiso 2019). Lo studio di Titone e colleghi costituisce a nostro avviso un'opera pionieristica che suggerisce già svariati spunti e piste di lavoro in questo senso.

3 Conclusioni

A conclusione di questo contributo crediamo di poter affermare, grazie ai dati provenienti dalla BELI, che l'interesse della LE per gli apprendenti con bisogni speciali non costituisce un fenomeno né marginale né recente. Da una parte, infatti, negli ultimi anni la produzione scientifica sull'argomento ha rappresentato oltre il 5% del totale, con punte del 9%, e si è contraddistinta per una significativa diversificazione delle tipologie di bisogno speciale studiate. Dall'altra, a partire dagli studi pionieristici condotti tra gli anni Settanta ed Ottanta emerge che LE può mettere a disposizione del dialogo interdisciplinare i propri modelli teorici, contribuendo così ad un'interpretazione multiprospettica delle disabilità e dei disturbi in qualche misura legati allo sviluppo e all'uso del linguaggio.

