

# Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali

Michele Daloiso

Università degli Studi di Parma, Italia

**Abstract** The present paper provides a quantitative and qualitative analysis of the Italian studies on Special Educational Needs conducted in the field of Educational Linguistics (EL) which are currently included in the Library of Language Education in Italy. Overall, the results show that EL research on special needs is neither a recent phenomenon nor a marginal area of studies. As a consequence, considering that general research on special needs has been promoting an interdisciplinary approach, EL should play a major role when the issues of language learning in educational environments are taken into consideration.

**Keywords** Educational Linguistics. Special Educational Needs. Inclusion. Language Education. Interdisciplinary Approach.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali. Lo stato dell'arte. – 3 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali. Alcuni studi pionieristici. – 4 Conclusioni.



**Edizioni**  
Ca' Foscari

## Peer review

Submitted 2020-06-20  
Accepted 2020-07-31  
Published 2020-09-30

## Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** Daloiso, M. (2020). "Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali". *EL.LE*, 9(2), 219-232.

**DOI** 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/004

## 1 Introduzione

Il tema dell'inclusione degli apprendenti con bisogni speciali sta suscitando l'attenzione di un numero sempre maggiore di studiosi italiani di ambiti scientifici diversi, che 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 nell'ambito della Psicologia e della Pedagogia, ma anche gli studi nell'ambito della Linguistica Teorica, che vanta un filone d'indagine consolidato risalente perlomeno agli anni Sessanta;<sup>1</sup> inizia dunque ad essere riconosciuto il contributo della Linguistica alla comprensione dei deficit linguistici e comunicativi associati a varie condizioni di bisogno speciale.<sup>2</sup>

Quando l'attenzione si sposta dalla descrizione e dall'interpretazione del disturbo al sostegno linguistico rivolto ad apprendenti con tali deficit in contesto di educazione formale, entra in campo lo specifico contributo che può offrire la Linguistica Educativa (d'ora in avanti, LE), ossia l'area d'indagine che si occupa dell'interazione tra linguaggio ed educazione formale, descrivendo e analizzando l'educazione linguistica in tutti i suoi aspetti (Spolsky, Hult 2008). Bernard Spolsky, ritenuto uno dei padri fondatori della LE sulla scena internazionale, include l'educazione linguistica di persone con bisogni speciali tra gli ambiti di interesse della disciplina, individuando peraltro nella Linguistica Clinica una delle branche con cui costruire un sodalizio privilegiato (Spolsky 2003).

In ambito accademico italiano, è degna di nota la declaratoria del settore scientifico-disciplinare L-LIN/02 (Didattica delle Lingue Moderne/*Educational Linguistics*), che nella sua recente ridefinizione include tra i suoi ambiti d'interesse proprio l'educazione linguistica di persone con bisogni speciali, confermando la centralità della disciplina su questo specifico argomento.

Adottando un assetto epistemologico interdisciplinare (Spolsky 1978), 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 un'analisi della *Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia* (d'ora in avanti BELI), curata da P.E. Balboni, volta ad indagare

---

1 Per una sintesi internazionale si vedano Cummings 2013a, 2013b.

2 Degno di nota, a questo proposito, è il coinvolgimento dei linguisti in occasione della Consensus Conference italiana sul disturbo primario del linguaggio, conclusasi a Roma il 28 e 29 novembre 2018.

se e in quale misura tale convinzione sia fondata. In particolare, dedicheremo il paragrafo 2 alla questione della presunta marginalità dell'argomento, presentando un'analisi delle entrate bibliografiche contenute nella BELI nel decennio 2008-18 ascrivibili all'ambito dei bisogni speciali; nel paragrafo 3, invece, sposteremo l'attenzione verso la parte della BELI che raccoglie la letteratura scientifica sull'educazione linguistica dagli anni Sessanta agli anni Novanta, allo scopo di comprendere se questo interesse della LE per l'argomento sia realmente un fenomeno recente.

## 2 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali. Lo stato dell'arte

La BELI costituisce un archivio bibliografico aggiornato della letteratura scientifica italiana sull'educazione linguistica, a partire dal 1960 fino ai giorni nostri. L'opera, accessibile online (<https://www.italis.it/ricerca>), è suddivisa in due parti che coprono rispettivamente i periodi che vanno dal 1960 al 1999 e dal 2000 ai giorni nostri. Essa rappresenta dunque un osservatorio privilegiato per comprendere l'evoluzione delle direzioni di ricerca nazionale nell'ambito della LE.

Ai fini della nostra indagine abbiamo preso in considerazione le entrate bibliografiche riferite al decennio 2008-18, per 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 (OECD 2007); tale scelta si è rivelata necessaria in quanto il concetto di 'bisogno speciale' costituisce una categoria aperta dal punto di vista pedagogico (Ianes, Macchia 2008), che si è tradotta in definizioni normative tra loro discordanti a livello internazionale (per una disamina, si veda Daloiso 2013). La classificazione dell'OCSE intende proporsi come superamento delle diverse terminologie e tassonomie locali, individuando le seguenti categorie di bisogno speciale, che abbiamo utilizzato come criteri d'inclusione per la nostra analisi della BELI. La categoria A, denominata '*disabilities*', include le situazioni di svantaggio dovute al malfunzionamento di quelle che l'ICF<sup>3</sup> definisce 'strutture corporee'; rientrano in questa categoria soprattutto gli studi sull'educazione linguistica di apprendenti in

---

**3** *L'International Classification of Functioning, 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.

condizione di sordità o ipoacusia, e cecità o ipovisione. La categoria B, denominata *'difficulties'*, riguarda situazioni di svantaggio dovute alle 'funzioni corporee', quali ad esempio le disabilità intellettive e i disturbi dello sviluppo; rientrano a pieno titolo in questa categoria gli studi sull'educazione linguistica di apprendenti con disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. Infine, la categoria C, denominata *'disadvantages'*, include situazioni di svantaggio dovute a contesti di deprivazione linguistica e socioculturale; rispetto a questa terza categoria, che appare più sfumata, l'OCSE precisa che la condizione di migrante non determina automaticamente uno svantaggio socioculturale, 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 socioculturale, quali l'analfabetismo tardivo, la detenzione o l'emarginazione sociale; abbiamo scelto di includere in questa categoria anche gli studi relativi agli apprendenti con plusdotazione, che sperimentano una sorta di svantaggio paradossale, tale per cui il loro elevato potenziale cognitivo non viene adeguatamente sostenuto dall'ambiente di apprendimento.

All'interno della BELL, nel decennio 2008-18 sono state individuate 245 entrate bibliografiche che soddisfano i criteri d'inclusione succitati; in particolare, nell'arco temporale analizzato sono state prodotte 8 monografie e 237 articoli e contributi, alcuni dei quali contenuti in varie curatele (3 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 5,4% della produzione scientifica complessiva sull'educazione linguistica nel periodo di riferimento. Osservando, tuttavia, la distribuzione delle pubblicazioni nell'arco del decennio, notiamo che si tratta di un dato in evidente crescita, che ha toccato un picco del 9,1% nel 2016 [fig. 1].

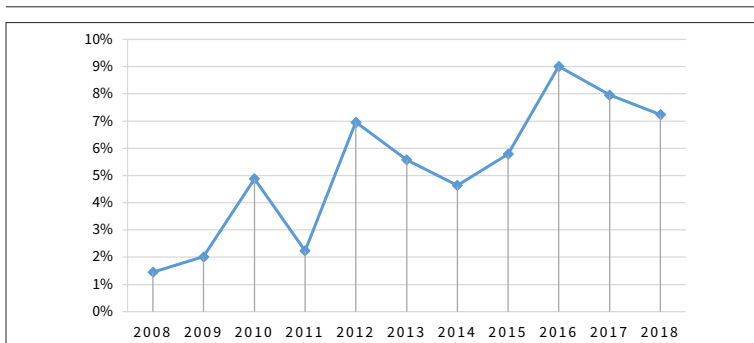


Figura 1 Evoluzione quantitativa della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali

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 e C [fig. 2]. Tale composizione si è tuttavia notevolmente modificata nell'arco del decennio preso in esame: in particolare, sono cresciuti in modo netto 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 42% nel triennio 2016-18. Inoltre, le pubblicazioni che affrontano in modo generico il tema dei bisogni speciali, senza riferirsi ad una specifica categoria della classificazione OCSE, si sono progressivamente ridotti, passando dal 13% nel triennio 2008-10 al 6% nel triennio 2016-18.

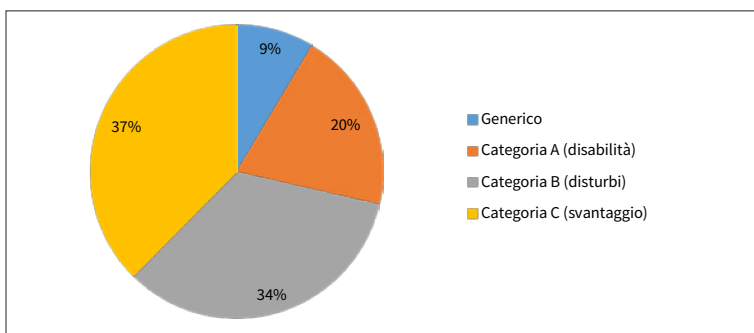


Figura 2 Composizione della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali

I dati fin qui presentati suggeriscono, innanzitutto, che l'interesse della LE per i bisogni speciali non è né occasionale né marginale, ma costituisce un'area d'indagine in forte espansione. Spostando ora l'attenzione sui contenuti delle pubblicazioni analizzate, 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 ad una differenza evolutiva di carattere cognitivo-linguistico (identificabile con la categoria B della classificazione OCSE). Rientrano in questa tipologia, ad esempio, 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<sup>4</sup> e alcuni studi di caso (tra gli altri, Costenaro, Daloiso, Favaro 2014; Daloiso 2014; Celentin, Daloiso 2018).

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. 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 comunicativo, 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 (ad 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 socioculturali, categoria C) che possono condurre ad un bisogno linguistico seconda-

---

<sup>4</sup> Per una sintesi generale si veda Daloiso 2017; per un focus su aspetti particolari si vedano, ad esempio, Costenaro, Pesce 2012 in riferimento alle abilità meta-fonologiche in L2 e Melero Rodriguez 2014 in riferimento alle glottotecnologie.

rio, la ricerca edulinguistica italiana ha posto l'attenzione in particolare sull'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti analfabeti adulti (cf. ad esempio, Borri 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 è rappresentata dalla 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 sottolinea alcune specifiche difficoltà riscontrate nell'alfabetizzazione degli alunni rom/sinti, che riguardano da un lato aspetti percettivo-cognitivi, come la coordinazione visuo-motoria, l'orientamento spaziale, la laterizzazione, e dall'altro aspetti di comprensione e produzione linguistica dovuti al fatto che il pensiero dell'apprendente rom/sinti è per sua natura implicito e globale, e dunque in grave carenza nei compiti che richiedono pensiero esplicito e critico. Per queste ragioni l'autrice adotta un approccio che integra linguaggio e cognizione, sottolineando l'importanza di interventi glottodidattici ad hoc, che coniughino 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.).

Come si può notare da questo inquadramento, per quanto breve e non esaustivo, la LE ha sviluppato un interesse per i bisogni speciali che per ampiezza e varietà di contenuti non può ritenersi marginale né all'interno né all'esterno dei suoi confini disciplinari.

### **3 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali. Alcuni studi pionieristici**

Come si evince dai dati riportati nel paragrafo precedente, la ricerca italiana sull'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali rappresenta un ambito in forte espansione. Questo fenomeno può essere spiegato anche alla luce della natura stessa della LE, che si configura come disciplina con vocazione «teorico-operativa» (Fredri 1994) e «orientata ai problemi» (Spolsky, Hult 2008). Sul fronte educativo, infatti, va ricordato che nel decennio preso in analisi le istituzioni scolastiche hanno maturato una crescente consapevolezza della presenza di apprendenti con bisogni speciali, il cui diritto allo studio è stato regolamentato attraverso azioni legislative specifiche (tra le più rilevanti, il DM 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 me-

todologico. Non stupisce dunque che la LE italiana stia offrendo in modo continuativo e sempre più consistente il proprio contributo a questa sfida educativa.

Alla luce di questo scenario, 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. A tal proposito, abbiamo preso in esame la prima parte della BELI (1960-99) al fine di determinare se in passato altri edulinguisti si fossero interessati all'argomento. L'analisi condotta ha consentito di individuare 10 testi riconducibili al tema dell'educazione linguistica di apprendenti con bisogni speciali, ascrivibili essenzialmente alle categorie A e B della classificazione OCSE, che abbiamo recuperato e analizzato sul piano contenutistico. I testi presi in esame possono essere suddivisi in tre tipologie.

**Tabella 1** I primi studi di matrice edulinguistica sui bisogni speciali

<b>Tipologia</b>	<b>Titoli*</b>
Interpretazione di disturbi sulla scorta di modelli edulinguistici	Tanzarella (1981). «Il modello glottodinamico per un'interpretazione psicolinguistica dell'afasia». Titone, Cipolla, Mosca (1994). «Un problema particolare: leggere e scrivere».
Resoconti di studi sperimentali	Cipolla, Mosca, Titone (1978). «Rendiconto parziale di un progetto sperimentale di ricupero linguistico per handicappati». Piemontese, Vedovelli (1988). «Linguaggio e handicap. Problemi nella comprensione del linguaggio verbale in situazioni di formazione professionale». Titone, Cipolla, Mosca (1994). <i>L'educazione linguistica dei bambini handicappati. Una ricerca</i> . Dellabiancia, M.P. (non pubblicato). «Un curriculum continuo di educazione linguistica per i disabili con l'uso del materiale Ripamonti».
Riflessioni divulgative di orientamento psicopedagogico	Beronesi, Volterra (1986). «Il bambino sordo che sbaglia parlando». Minuto (1986). «I disturbi del linguaggio scritto». Puglisi et al. (1987). «La didattica nella secondaria inferiore in presenza di handicap». Caselli, Pagliari Rampelli (1987). «LIS-Lingua Italiana dei Segni».

\* Riportiamo qui solo il cognome degli autori, l'anno e il titolo della pubblicazione, mentre rimandiamo alla bibliografia finale per il riferimento completo.



Nonostante l'esiguità numerica complessiva di questi testi,<sup>5</sup> gli studi inseriti nelle prime due categorie si contraddistinguono per rigore scientifico e un carattere di innovatività tale da poter essere considerati veri e propri studi pionieristici 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.

Una prima indicazione proviene dagli 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 Olo dinamico 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 fondamentalmente 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-

---

**5** Va precisato 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.

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 Olodinamico per interpretare le caratteristiche comuni ad alcuni casi di dislessia e alessia presi in esame nell'ambito di una sperimentazione.

L'analisi di queste ricerche consente di riflettere sul tipo di apporto che la LE può offrire 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, studiano il contesto dei bisogni speciali.

Un secondo spunto di riflessione proviene dall'analisi della documentazione riguardante lo studio sperimentale diretto da Renzo Titone presso l'Istituto Oasi di Troina, che coinvolse 67 bambini con varie forme di svantaggio linguistico (ad es. disabilità intellettiva, ritardo del linguaggio, svantaggio socioculturale) e 22 insegnanti-sperimentatori nell'arco di due cicli sperimentali (1975-8 e 1976-9). 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, si propose 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 e il recupero linguistico. Ad esempio, Titone e colleghi notarono 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 e 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 (fra tutti, a titolo esemplificativo, Tyler 2012) e alle Neuroscienze (Mezzadri, Buccino 2015), è tale da prefigurare una riconcettualizzazione dell'educazione linguistica come «educazione cognitivo-linguistica» (Daloiso 2019). In questo senso, lo studio di Titone e colleghi costituisce un'opera pionieristica che potrebbe suggerire nuove piste di lavoro in quest'ambito.

#### **4 Conclusioni**

L'analisi della BELI ci consente di affermare che l'interesse della LE per gli apprendenti con bisogni speciali non costituisce un fenomeno né marginale né recente. Da una parte, infatti, nell'ultimo decennio la produzione scientifica sull'argomento ha rappresentato oltre il 5% del totale, con punte del 9%, accompagnata da una significativa diversificazione delle tipologie di bisogno speciale studiate, andando a coprire tutte le categorie proposte nella classificazione dell'OCSE. Dall'altra, gli studi pionieristici condotti tra gli anni Settanta e Ottanta suggeriscono che la LE possa mettere a disposizione del dialogo interdisciplinare i propri modelli teorici, contribuendo così ad un'interpretazione multiprospettica delle disabilità e dei disturbi legati al linguaggio. Nell'ambito della stessa Linguistica, inoltre, è auspicabile e opportuno un lavoro sinergico di linguisti educativi, cognitivi e clinici, i quali a loro volta possano interagire con psicologi, neuroscienziati e logopedisti al fine di costruire modelli 'olistici' per il recupero linguistico, che tengano maggiormente in considerazione le conoscenze attuali sulle complesse relazioni tra linguaggio, mente e corpo.

## Bibliografia

- Benucci, A.; Grosso, G.I. (a cura di) (2017). *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere*. Roma: Aracne.
- Beronesi, S.; Volterra, V. (1986). «Il bambino sordo che sbaglia parlando». *Italiano e oltre*, 1(3), 103-5.
- Bertolotto, G. et al. (a cura di) (2015). *Percorsi di ricerca e formazione linguistico-professionale*. DEPORT. *Oltre i confini del carcere*. Siena: Tipografia Senese Editrice.
- Borri, A. et al. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Caselli, C.; Pagliari Rampelli, L. (1987). «LIS-Lingua Italiana dei Segni». *Italiano e oltre*, 1, 8-13.
- Celentin, P.; Daloiso, M. (2018). «La ricerca-azione come strumento per la sperimentazione di modelli inclusivi di educazione linguistica». *Ricercazione*, 10(2), 229-44.
- Cipolla, F.; Mosca, G.; Titone, R. (1978). «Rendiconto parziale di un progetto sperimentale di ricupero linguistico per handicappati». *Quaderni OASI*, 1.
- Consani, C.; Desideri, P. (a cura di) (2006). *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori = Atti del Convegno Internazionale di Studi*. Roma: Carocci.
- Costenaro, V.; Pesce, A. (2012). «Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis. Developing Phonological Awareness in Young English Language Learners». *EL.LE*, 1(3), 581-604. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/38p>.
- Costenaro, V.; Daloiso, M.; Favaro, L. (2014). «Raising Phonemic Awareness in Young English Language Learners with Learning Difficulties. A Small-Scale Intervention Study». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1(1/2), 31-48. <https://doi.org/10.1400/235536>.
- Cummings, L. (2013a). «Clinical Linguistics. A Primer». *International Journal of Language Studies*, 7(2), 1-30.
- Cummings, L. (2013b). «Clinical Linguistics. State of the Art». *International Journal of Language Studies*, 7(3), 1-32.
- Daloiso, M. (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della Glottodidattica Speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni Linguistici Specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/75p>.
- Daloiso, M. (2014). «Specific Learning Differences and Foreign Language Reading Comprehension: A Case Study on the Role of Meta-Strategic Skills». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 46(1-2), 49-66.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloiso, M. (2019). *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici. Intersezioni*. Trento: Erickson.
- Dellabianca, M.P. (non pubblicato). «Un curriculum continuo di educazione linguistica per i disabili con l'uso del materiale Ripamonti». <http://www.dellabianca.it/uncurricolocontinuoeducazione.htm>.
- De Marco, A. (a cura di) (2016). *Lingua al plurale. La formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra.
- Desideri, P. (2016). «La didattica dell'italiano L2 per gli alunni 'invisibili'». De Marco 2016, 293-306.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: Utet.
- Giunchi, P.; Roccaforte, M. (2016). «La lingua dei segni e il suo insegnamento». De Marco 2016, 385-94.

- lanes, D.; Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno educativo*. Trento: Erickson.
- La Grassa, M. (2014). *La lingua dei segni per gli udenti, l'italiano per i sordi. Riflessioni per la didattica delle lingue*. Roma: Aracne.
- OECD, Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. OECD Publishing.
- Maragna, S.; Nuccetelli, G. (eds) (2008). *An E-Learning Model for Deaf People's Linguistic Training = Acts of the DEAL Project Final Meeting* (Rome, Sept. 24th 2008). Barcelona: Publicacions y Edicions Universitat. <http://www.publicacions.ub.edu/hojear.aspx?fichero=07066.pdf>.
- Melero Rodríguez, C.A. (2014). «Una propuesta de modelo de acción didáctica. Datos de campo y percepción de las TIC en la enseñanza de Lenguas Extranjeras por parte de estudiantes disléxicos». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1(1/2), 83-99. <https://doi.org/10.1400/235546>.
- Mezzadri, M.; Buccino, G. (2015). *Glottodidattica e neuroscienze. Verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati.
- Minuto, I. (1986). «I disturbi del linguaggio scritto». *Italiano e oltre*, 1(3), 94-8.
- Piemontese, E.; Vedovelli, M. (1988). «Linguaggio e handicap. Problemi nella comprensione del linguaggio verbale in situazioni di formazione professionale». De Mauro, T.; Gensini, S.; Piemontese, E. (a cura di), *Dalla parte del ricevente. Percezione, comprensione, interpretazione*. Roma: Bulzoni, 303-11.
- Puglisi, M. et al. (1987) «La didattica nella secondaria inferiore in presenza di handicap». Titone, R. (a cura di), *L'insegnamento funzionale delle lingue oggi*. Milano: Oxford Institutes.
- Spolsky, B. (1978). *Educational Linguistics. An Introduction*. Rowley (MA): Newbury House.
- Spolsky, B. (2003). «Educational Linguistics». Frawley, W. (ed.), *International Encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 502-5.
- Spolsky, B.; Hult, F.M. (eds) (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Tanzarella, M. (1981). «Il modello glottodinamico per un'interpretazione psicolinguistica dell'afasia». Titone, R. (a cura di), *Apprendimento delle lingue e psicolinguistica differenziale*. Roma: Bulzoni, 423-41.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. London: Routledge.
- Titone, R.; Cipolla, F.; Mosca, G. (1994). *L'educazione linguistica dei bambini handicappati. Una ricerca*. Roma: Bulzoni.

