

APPRENDIMENTO DELLE LINGUE E BISOGNI SPECIALI: METAFORE DEL SÉ E DELL'ALTRO IN UN GRUPPO DI STUDENTI UNIVERSITARI

Michele Dalonso, Mariapaola Paita¹

1. INTRODUZIONE

I modelli e le pratiche per l'inclusione di tutti gli apprendenti sono da sempre oggetto di interesse della Linguistica Educativa italiana (per un excursus storico: Dalonso, 2020), sebbene l'attenzione a questa tematica sia aumentata considerevolmente nell'ultimo ventennio, anche a seguito dell'aggiornamento della legislazione scolastica in materia (in particolare a partire dalla Legge 170/2010 sul diritto allo studio degli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, e dalla Direttiva MIUR del 27/12/2012 sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali).

In questo lasso di tempo, la ricerca edulinguistica italiana si è concentrata principalmente sull'elaborazione di modelli teorici, indicazioni metodologiche e strategie d'intervento per la costruzione di ambienti di apprendimento linguistico accessibili. La forte attenzione verso questioni prettamente metodologico-didattiche si può spiegare considerando da un lato il tradizionale orientamento teorico-pratico della Linguistica Educativa, che è interessata alla risoluzione di "problemi glottodidattici" concreti, e dall'altro l'urgenza di rispondere alle esigenze formative dei docenti di lingue in servizio emerse a seguito dell'introduzione del nuovo quadro legislativo. Non è secondario ricordare a questo proposito che la Legge 170/2010 chiama in causa in modo esplicito lo studio delle lingue straniere, ritenuto particolarmente sfidante per gli alunni con un Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

Dal punto di vista della ricerca, un'attenzione decisamente minore è stata invece riservata in questi anni allo studio di alcuni fattori, all'apparenza meno applicativi, ma che condizionano fortemente l'efficacia delle pratiche glottodidattiche inclusive. Tra questi, sono di particolare rilevanza le auto- ed etero-rappresentazioni che costruiscono gli attori (insegnanti, apprendenti, genitori ecc.) coinvolti nel processo di educazione linguistica inclusiva, le quali possono incidere in modo determinante non solo sulle dinamiche di classe e sulla relazione educativa, ma anche sull'apprendimento stesso. Il tema non è nuovo nella ricerca internazionale: sono state già condotte, ad esempio, alcune indagini sulle percezioni degli insegnanti riguardo agli alunni con dislessia (Kormos, Kontra, 2008), o più in generale all'educazione inclusiva (Smith, 2008), mentre altri studi hanno esplorato il vissuto scolastico degli apprendenti di lingue con dislessia attraverso strumenti qualitativi come interviste (Kormos, Csizér, Sarkadi, 2009) o diari (Karlsson, 2015). Seguendo questa direzione, negli ultimi anni abbiamo avviato alcune indagini di carattere qualitativo accomunate dall'interesse per l'esplorazione delle rappresentazioni del Sé e

¹ Università degli Studi di Parma.

Il contributo è stato elaborato congiuntamente dai due autori. Per quanto riguarda la stesura, si devono a Michele Dalonso i paragrafi 1, 2 e 5, mentre a Mariapaola Paita i paragrafi 3 e 4.

dell'Altro² nell'educazione linguistica, alcune delle quali sono descritte in questa monografia della rivista *Italiano LinguaDue*.

La ricerca che verrà illustrata nei prossimi paragrafi si inserisce all'interno di questo filone di ricerca, ponendosi come obiettivo l'esplorazione delle auto- ed eterorappresentazioni di un gruppo di apprendenti universitari di lingue con e senza bisogni speciali. L'indagine presenta due elementi di originalità che vorremmo evidenziare. In primo luogo, la raccolta dati è avvenuta in un contesto educativo peculiare, ossia la Laurea Magistrale internazionale in *Language Sciences and Cultural Studies for Special Needs*, istituita dall'Università di Parma a partire dall'A.A. 2021/2022 con l'obiettivo di formare esperti di educazione linguistica inclusiva e accessibilità linguistica; gli intervistati sono dunque studenti neoiscritti che desiderano diventare insegnanti e specializzarsi nelle pratiche inclusive. L'indagine mira, dunque, a comprendere quali rappresentazioni di sé come apprendenti di lingue e degli studenti con bisogni speciali emergono da un gruppo di futuri insegnanti interessati al tema dell'inclusione, ma ancora privi di condizionamenti legati alla formazione pregressa o all'esperienza professionale sul campo. In secondo luogo, rispetto agli altri studi afferenti allo stesso filone di ricerca, questa indagine si distingue per un'attenzione specifica verso le metafore concettuali impiegate dai partecipanti, adottando dunque una metodologia che, come vedremo nel prossimo paragrafo, è già in uso da tempo in ambito edulinguistico, ma non ci risulta sia stata precedentemente impiegata per indagare l'ambito dell'educazione linguistica inclusiva.

2. IL CONTESTO DELLA RICERCA

Lo studio delle percezioni, delle convinzioni e delle rappresentazioni mentali degli apprendenti di lingue è un filone di ricerca ormai consolidato, di cui tratteremo in questa sezione una panoramica generale, seppur senza pretesa di esaustività, facendo riferimento alla letteratura internazionale.

Gli anni Ottanta e Novanta rappresentarono un periodo storico di particolare rilevanza per lo sviluppo degli studi in quest'ambito. In quel periodo ebbero una certa risonanza una serie di indagini sull'argomento, che privilegiavano un approccio nomotetico, basato dunque sulla raccolta di dati su larga scala attraverso l'utilizzo di strumenti quantitativi, come questionari (Horwitz, 1985) o interviste strutturate con domande predefinite (Williams, Burden, 1999). Registrò un notevole successo, ad esempio, il *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI), un questionario basato su 34 *item* utilizzato in numerose ricerche degli anni Novanta (per una revisione degli studi basati sul BALLI: Horwitz, 1999).

L'utilizzo di questi strumenti, e più in generale l'adozione dell'approccio nomotetico, sono stati fortemente criticati negli ultimi anni, in quanto tendono ad astrarre le convinzioni degli apprendenti dai contesti sociali reali in cui esse si formano e si sviluppano (Barcelos, 2003). La risposta ad una serie di *item* predefiniti non consente, inoltre, di cogliere i discorsi che il singolo studente costruisce per descrivere le sue rappresentazioni di sé stesso, degli altri e dell'apprendimento stesso, i quali, se adeguatamente studiati, possono invece essere rivelatori della natura e delle caratteristiche di tali rappresentazioni.

² In questo contributo utilizzeremo i termini Sé e Altro con le iniziali maiuscole per suggerire una possibile lettura fenomenologica dei dati presentati, in quanto, come si vedrà, l'immagine degli apprendenti con bisogni speciali viene costruita dagli informanti specularmente attraverso un processo di alterizzazione (*othering*) che parte dall'immagine di sé stessi come "buoni apprendenti di lingue".

Alla luce di queste considerazioni, recentemente si è fatta strada una visione più articolata delle convinzioni degli apprendenti, ora intese come costrutti personali complessi, situati e dinamici, non necessariamente lineari e logici, e intrisi di una forte componente emozionale (Fisher, 2017). Di conseguenza, si è assistito ad un progressivo cambio di paradigma metodologico che ha portato a privilegiare approcci olistici e idiografici, basati su strumenti qualitativi (ad esempio interviste semi-strutturate, racconti, diari) e orientati maggiormente a cogliere l'esperienza individuale. Alcuni studi di matrice costruttivista riservano inoltre un'attenzione particolare al linguaggio usato dagli apprendenti per descrivere le proprie convinzioni, partendo dall'assunto che esse si costruiscano attraverso le pratiche discorsive; secondo Kalaja (2003: 90), il compito del ricercatore diventa dunque indagare «*causal explanations as actually performed in discourse, or stretches of talk (or writing)*».

Questo filone di ricerca si è intrecciato negli ultimi anni con l'interesse verso l'analisi delle metafore concettuali. In ambito linguistico, a partire dallo studio fondamentale di Lakoff e Johnson (1980) si è iniziato a considerare la metafora non più un artificio stilistico tipico della retorica e della scrittura letteraria, quanto piuttosto un potente strumento cognitivo di cui ci serviamo per concettualizzare il mondo e la nostra attività umana e rendere tali concettualizzazioni accessibili agli altri attraverso l'interazione sociale (Gibbs, 2008). Questa concezione della metafora ha suscitato notevole interesse anche nell'ambito della Linguistica Educativa, dando avvio a svariate piste di ricerca, che potremmo riassumere in tre filoni principali.

Il primo riguarda la funzione intrinsecamente pedagogica della metafora, che in genere viene utilizzata per rendere concreti e comprensibili concetti astratti, complessi o poco familiari; partendo da queste considerazioni, svariati studi hanno indagato gli effetti dell'utilizzo di metafore per favorire l'apprendimento di contenuti disciplinari ostici (per una revisione della letteratura scientifica: Low, 2008; Littlemore, 2016).

Il secondo filone, più direttamente influenzato dalle descrizioni dei fenomeni linguistici offerte dalla Linguistica Cognitiva, parte dal presupposto che la grammatica, in quanto riflesso dei processi cognitivi umani, porti con sé tracce della nostra capacità di metaforizzazione; di conseguenza, la metafora avrebbe anche un valore glottodidattico: infatti, se alla base di una costruzione grammaticale difficile vi è una metafora, allora l'insegnante può esplicitarla per rendere più accessibile l'apprendimento stesso di quella costruzione (per una revisione della letteratura: MacArthur, 2020; per un'esemplificazione riguardante i *phrasal verbs* inglesi: Daloiso e McDonnell, 2022).

Il terzo filone che vorremmo menzionare per la sua pertinenza con gli obiettivi di questo contributo riguarda l'applicazione della *metaphor analysis* a varie forme di concettualizzazione legate al processo di apprendimento linguistico; mentre alcuni studiosi si sono interessati, ad esempio, alle metafore che utilizzano gli edulinguisti per concettualizzare il proprio ambito di studi (Block, 1999), un numero più consistente di ricercatori si è focalizzato sulla metafora come strumento per far emergere le convinzioni degli insegnanti e degli apprendenti di lingue. Nella sua revisione della letteratura scientifica, Fisher (2017) evidenzia una certa sproporzione tra il numero di studi incentrati sugli insegnanti e quello, più esiguo, di ricerche focalizzate sugli apprendenti. L'importanza di approfondire la prospettiva degli studenti è ben sintetizzata da Ellis e Barkhuizen (2005: 313):

the analysis of the metaphors that L2 learners use to talk about their learning can shed light on how they conceptualize the language they are learning, the process of learning itself and, in particular, the problems and obstacles they experience on the 'learning journey'. Metaphors provide 'windows' for examining the cognitions and feelings of learners. Because they are usually

employed without consciousness on the part of learners they are arguably less subject to false-representation than learners' direct comments about learning.

A queste considerazioni aggiungiamo che l'analisi delle metafore prodotte dagli apprendenti per descrivere sé stessi, gli altri e il loro rapporto con le lingue consente anche di cogliere la dimensione emozionale dell'apprendimento, in quanto i termini utilizzati per la costruzione delle metafore sono spesso portatori di valutazioni, atteggiamenti, valori e prospettive interiori (Cameron, 2010).

Dal punto di vista metodologico, la maggior parte degli studi su cui ci siamo documentati utilizza tecniche di elicitazione delle metafore (*sentence completion prompts*), come *il linguaggio è...* (si vedano, ad esempio, Cortazzi, Jin, 1999), *imparare le lingue è come...* (cfr. tra gli altri: Kramsh, 2003; Farjami, 2012; Tabata-Sandom *et al.*, 2020), *un buon insegnante è...* (cfr. tra gli altri: De Guerrero, Villamil, 2002; Cortazzi, Jin, 2020). Un possibile limite di questa tecnica consiste nel forzare in qualche modo gli apprendenti a produrre metafore in modo esplicito, anziché coglierne l'emergere spontaneo nelle pratiche discorsive; alcuni partecipanti, di fronte ad un compito così esplicito, potrebbero dunque sforzarsi di trovare metafore brillanti ed originali che però non sono necessariamente rappresentative delle loro reali convinzioni e percezioni; per questa ragione, nella ricerca che descriveremo nel prossimo paragrafo si è optato per un approccio più naturalistico basato su interviste.

Quanto agli esiti emersi in questo filone di ricerca, una delle metafore prevalenti riguarda l'apprendimento linguistico come viaggio. Alcuni dati interessanti provengono da ricerche di carattere quantitativo. L'analisi tematica condotta da Farjami (2012) sulle risposte di 200 studenti di lingue iraniani post-adolescenti a vari *sentence completion prompts* ha rivelato che, oltre al viaggio, anche i domini dell'esplorazione, dello sport e dell'attività fisica erano particolarmente sfruttati per la descrizione metaforica del percorso di apprendimento linguistico.

Il contesto didattico e il livello di competenza linguistica sembrano essere due variabili che incidono sulla maggiore o minore positività delle metafore impiegate dai partecipanti. Tabata-Sandom *et al.* (2020), ad esempio, analizzando le risposte di 159 apprendenti adulti di giapponese (prevalentemente anglofoni) ad un questionario, hanno rilevato che la maggior parte dei partecipanti identificava l'apprendimento del giapponese come *un viaggio infinito, aprire una porta e trovare un altro sé*. L'utilizzo di metafore più positive correlava in genere con il livello di competenza dei partecipanti; inoltre, la metafora del *trovare un altro sé* correlava con la scelta di proseguire nello studio del giapponese e dunque con una forma di motivazione più intrinseca.

Gli studi di matrice idiografica, d'altro canto, hanno portato alla luce con un livello di profondità maggiore il complesso vissuto personale degli apprendenti presi in esame. Ad esempio, Ellis (2001), analizzando i diari di sei apprendenti di tedesco principianti elaborati in un arco di tempo pari a dieci settimane, ha rilevato la presenza di metafore prevalentemente negative, che associavano l'apprendimento linguistico a sofferenza, ostacoli e sforzi non sempre ripagati. Risultati analoghi si ritrovano in Fisher (2013), che si è concentrata su apprendenti di tedesco adolescenti, o in Veliz e Véliz-Campos (2019), che hanno analizzato le metafore utilizzate da migranti ispanici in Australia. Nel suo resoconto scritto, una migrante, ad esempio, descrive la sua scarsa conoscenza della L2 in termini di disabilità:

I really feel visually and vocally impaired, like someone with a disability. When you can't speak the language it's like you're in the darkness, no direction, and don't know where you are (Sandra, estratto di un componimento scritto riportato in Veliz e Véliz-Campos, 2019: 7).

I dati presentati in questa revisione della letteratura scientifica non riguardano nello specifico l'apprendimento di una lingua in presenza di bisogni speciali. Tuttavia, la ricchezza degli esiti della *metaphor analysis* qui discussi ci induce a ritenere questa metodologia di ricerca particolarmente appropriata per esplorare questo tema, facendo emergere in modo originale il complesso vissuto emotivo di questi apprendenti, nonché la loro immagine di sé e il loro rapporto con le lingue.

3. IL DISEGNO DI RICERCA

In questa sezione si descriveranno gli obiettivi e la metodologia utilizzata per questa indagine, fornendo poi un inquadramento del campione di informanti che vi ha partecipato.

3.1. *Obiettivi*

La ricerca nasce dalla volontà di osservare e indagare le metafore concettuali che un gruppo di studenti universitari di lingue straniere impiega, inconsapevolmente e spontaneamente, per rappresentare due tipologie di apprendenti, con o senza Bisogni Educativi Speciali (BES). Lo studio mirava in primo luogo a ottenere una maggiore consapevolezza di come questi studenti concettualizzano sé stessi in relazione a quello che loro stessi descrivono come il prototipo del buon apprendente di lingue straniere. Partendo da questa rappresentazione di sé stessi, abbiamo poi spostato l'attenzione verso la concettualizzazione dell'Altro. Nello specifico, abbiamo indagato come questo gruppo di studenti descrive l'apprendente di lingue con BES, cercando di comprendere se e in quale misura questa rappresentazione si discosta da quella precedentemente fornita per categorizzare sé stessi.

3.2. *Il campione*

I soggetti intervistati sono stati selezionati tra gli studenti neoiscritti alla Laurea Magistrale internazionale in *Language Sciences and Cultural Studies for Special Needs* (A.A. 2021/2022) dell'Università di Parma. Dal momento che le interviste sono state somministrate all'inizio del percorso biennale, le concettualizzazioni degli informanti riguardo i BES non erano ancora influenzate dai contenuti presentati durante gli insegnamenti del Corso di Studi. Il campione era composto da 15 partecipanti, tra cui 12 di genere femminile e 3 maschile, con un'età media di 25 anni. Il contesto internazionale della ricerca ha consentito di includere studenti di nazionalità italiana, russa, inglese e camerunese, con esperienze formative all'interno del sistema scolastico italiano (12/15), russo (1/15), anglosassone (1/15) e camerunese (1/15). Dall'analisi delle interviste è emerso che 9 studenti su 15 avevano avuto compagni di classe con BES durante le loro esperienze scolastiche. Inoltre, due partecipanti sono essi stessi portatori di bisogni speciali, mentre uno ha ancora contatti con un apprendente con BES.

3.3. *Metodologia*

Di seguito riportiamo una breve descrizione della procedura utilizzata per l'identificazione linguistica e concettuale delle metafore. L'indagine si è sviluppata in

conformità con il ciclo empirico (*empirical cycle*) che prevede cinque distinti stadi di ricerca: concettualizzazione, operatività, raccolta dati, analisi e interpretazione (Steen, 2007).

Nello stadio di concettualizzazione della nostra ricerca, abbiamo adottato i postulati della *Conceptual Metaphor Theory* come modello teorico della ricerca. Secondo Lakoff e Johnson (1980: 3) «metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action». Quando comunichiamo attraverso il linguaggio, ci serviamo di metafore per fare esperienza di un concetto astratto e complesso nei termini di un altro concetto più concreto. Per esempio, nell'enunciato *Sta arrivando il Natale* lo scorrere del tempo viene rappresentato come un oggetto in movimento rispetto a un osservatore stazionario. Questa espressione ci permette quindi di descrivere il concetto astratto di TEMPO attraverso la metafora IL TEMPO È MOVIMENTO. Le corrispondenze ontologiche che si instaurano in maniera sistematica e unidirezionale tra due domini concettuali riflettono il modo di pensare di un individuo e gli permettono di comprendere e categorizzare la realtà circostante (per una revisione della letteratura scientifica: Lakoff, Johnson, 1980; Lakoff, 1993). La *Conceptual Metaphor Theory* ci ha permesso di comprendere i meccanismi che conducono all'elaborazione di rappresentazioni metaforiche della realtà, offrendo gli strumenti concettuali che abbiamo poi cercato di applicare per l'analisi delle metafore emerse dalle interviste con i nostri partecipanti.

Le definizioni teoriche determinate nella fase di concettualizzazione devono essere successivamente tradotte in criteri metodologici pratici per la ricerca (Steen, 2007: 74). In questo stadio di operatività, abbiamo fatto riferimento alla *Metaphor Identification Procedure* (Pragglejaz Group, 2007) e alla versione estesa *Metaphor Identification Procedure Vrije Universiteit* (Steen *et al.*, 2010) per identificare le espressioni linguistiche portatrici di un significato metaforico (cfr. Kövecses, 2010). Le due procedure proposte sono state applicate all'analisi delle unità lessicali presenti nelle trascrizioni delle interviste per identificare, in maniera indiretta, la presenza di un eventuale significato metaforico attraverso la contrapposizione tra il loro significato basilare e quello contestuale. Per esempio, parole come *attaccare* o *difendere* si riferiscono normalmente a uno scontro fisico tra individui, ma nell'ambito di una discussione assumono un significato contestuale relativo a uno scambio verbale acceso. Poiché i due significati possono essere messi in relazione tra loro, queste unità lessicali vengono considerate metaforiche se inserite nel contesto di una discussione. In merito al significato più basilare di un'unità lessicale, Steen *et al.* lo definisce come il più concreto, specifico e *human-oriented* nell'uso contemporaneo di una lingua (2010: 35) e va necessariamente determinato tramite l'utilizzo del dizionario. A fini di questa analisi, ci siamo serviti del vocabolario Treccani nella sua versione *online*. A seguito dell'identificazione delle espressioni metaforiche nella loro forma linguistica tramite le procedure succitate, ci siamo serviti del *five-step method* (Steen, 2011) per verificarne la loro struttura concettuale e determinare se le unità lessicali analizzate, portatrici di significato metaforico, potessero appartenere a un sistema di mappature e quindi essere considerate metafore dal punto di vista concettuale.

Nello stadio di raccolta dei dati della nostra ricerca, come abbiamo già accennato, si è scelto di realizzare interviste semi-strutturate su temi riguardanti l'esperienza personale dei partecipanti in relazione al loro apprendimento linguistico, in ambito sia scolastico sia universitario. In fase di somministrazione, abbiamo condiviso con gli intervistati la finalità generale della ricerca, ma per non alterarne gli esiti non è stato specificato il focus specifico sulle metafore concettuali. Le interviste sono state somministrate tra i mesi di settembre e ottobre 2022 presso l'Università di Parma, e il loro contenuto è stato audio-registrato e trascritto in forma anonima previo consenso dei singoli partecipanti. Durante lo stadio di analisi e interpretazione dei dati, la trascrizione delle interviste ci ha permesso di condurre un'accurata indagine linguistico-cognitiva delle ricorrenti espressioni metaforiche utilizzate per l'auto- ed etero-rappresentazione.

4. GLI ESITI DELLA RICERCA

In questo paragrafo focalizzeremo l'attenzione su alcuni dati emersi dall'analisi delle espressioni metaforiche ricorrenti all'interno delle 15 interviste semi-strutturate. Come si vedrà, l'indagine ha condotto all'identificazione di due metafore concettuali che rappresentano lo studente di lingue straniere e il suo processo di apprendimento in presenza e assenza di BES. Sono emerse inoltre due ulteriori metafore che identificano l'apprendente in relazione al gruppo-classe.

4.1. *Rappresentazione del Sé e dell'Altro*

L'analisi dei contenuti delle interviste ha reso possibile determinare specifiche caratteristiche che gli informanti attribuiscono all'immagine prototipica del "bravo apprendente di lingue", che viene concettualizzato facendo riferimento alle sue qualità individuali e al suo atteggiamento nei confronti del proprio apprendimento. Secondo gli informanti, un apprendente di lingue dovrebbe avere una "buona predisposizione ad imparare" e "una mente aperta per conoscere nuove culture". Inoltre, per descrivere questo apprendente prototipico, la maggior parte degli intervistati ha impiegato gli aggettivi *curioso*, *intraprendente* e *motivato*. Alcune caratteristiche emerse, inoltre, riguardano l'autonomia e l'auto-regolazione, in quanto alcuni informanti ritengono che un buon apprendente debba essere sempre "concentrato sulla lezione", "non avere paura di sbagliare", ed essere capace di "lavorare da solo" (nel senso di autonomamente).

È stato, inoltre, osservato che questo prototipo del "buon apprendente di lingue" viene inconsapevolmente impiegato per rappresentare, in modo speculare e opposto, l'immagine prototipica dell'apprendente con BES. Questa contrapposizione è motivata dalla percezione che gli alunni con BES siano fondamentalmente diversi proprio a causa della loro condizione, ritenuta per certi versi invalidante ai fini dell'apprendimento. Citando le parole di alcuni informanti, questi apprendenti "sono penalizzati perché hanno dei problemi rispetto a noi" e pertanto "devono faticare di più" e perciò "devono essere supportati" nel loro percorso formativo. Nonostante vengano talvolta descritti come "motivati" e "intraprendenti", quasi tutti gli intervistati suggeriscono una differenza marcata tra gli apprendenti di lingue con e senza BES.

Questa concettualizzazione sembra fondarsi sulla convinzione che uno studente senza BES abbia illimitate capacità per poter apprendere una lingua e, in questo senso, viene ritenuto in grado di gestire in totale autonomia il proprio apprendimento linguistico, superando gli eventuali ostacoli del percorso. Da questo punto di vista, il bravo studente viene descritto come libero da vincoli che potrebbero impedirgli di imparare una lingua in maniera ottimale, poiché considerato padrone del proprio apprendimento. Di converso, l'apprendimento in presenza di BES viene descritto come condizionato negativamente da quello che, come vedremo, viene concettualizzato come un problema o un ostacolo.

Infine, dai racconti degli intervistati, emerge una visione del bisogno speciale come *handicap* per un apprendimento linguistico efficace, in quanto lo studente con BES avrebbe "un sistema mentale che non lavora" e che "non va a braccetto con il funzionamento di una lingua straniera". Questa visione porterebbe al preconcetto che questo studente debba "fermarsi a un livello inferiore rispetto agli altri [studenti]", idea che amplifica ulteriormente la percezione di una profonda disparità tra gli apprendenti con e senza BES.

4.2. Rappresentazione dei Bisogni Educativi Speciali

Partendo dalle rappresentazioni del Sé e dell'Altro descritte precedentemente, è stato possibile notare come l'apprendimento linguistico in presenza di bisogni speciali venga descritto come limitato, inefficace e incompleto. Dall'analisi delle espressioni metaforiche impiegate per rappresentare i BES, sono state identificate due metafore concettuali a sostegno di questa concezione.

1) BES È UN PROBLEMA

In questa metafora il dominio BES viene descritto nei termini del dominio PROBLEMA. Complessivamente, le espressioni metaforiche individuate contenevano unità lessicali come *problema*, *problematica*, *affrontare*. Si notino i seguenti esempi³.

1. Al liceo l'insegnante di filosofia... Ho fatto un errore di data, ho proprio invertito i numeri, ma perché, non lo so, in quel momento non era una cosa proprio... È stato il mio *problema* che magari è saltato fuori e lui davanti a tutti mi ha detto che avevo un *problema* appunto, cioè l'ha spiattellato davanti a tutti [dicendo] lei qua ha scritto questa data, ha invertito proprio, io non so se lei ha dei *problemi*, ma sembra proprio che abbia dei *problemi* di dislessia!
2. Mi sono accorta di far fatica a leggere alle elementari [...] perché ero lenta e invertivo le parole [...] per la scrittura facevo la N al contrario, a volte invertivo delle lettere [...] ero molto lenta, ero in quarta/quinta elementare, comunque in quarta/quinta devi sapere già leggere bene [...] Le maestre non mi hanno aiutato più di tanto. Cioè, hanno fatto presente ai miei genitori di questa *problematica* e dicevano sempre "ah, sua figlia deve leggere di più, si deve allenare, deve provare a seguire con il dito quello che legge, dovete farla allenare di più".
3. Io non mi sarei mai voluta sentire diversa dagli altri, quindi, secondo me, anche se le mie insegnanti non hanno capito veramente il *problema*, l'ho corretto per i fatti miei e poi sono arrivata dove sono ora senza l'aiuto di nessun professore o insegnante.
4. Non ho mai avuto [esperienze con] studenti con *problemi*, sono sincera... O con qualsiasi tipo di *problematica*.
5. Probabilmente non saprei come *affrontarlo*, nel senso che una dislessia in una lingua straniera penso sia ancora più complicata rispetto ad una dislessia davanti alla lingua madre [...] Probabilmente non mi sentirei neanche pronta ad *affrontare* una cosa di questo tipo, non avendo una base per *affrontare* questa difficoltà.
6. C'era una classe divisa con appunto particolari esigenze di alcuni studenti e c'erano alcuni studenti che avevano proprio un disturbo dell'attenzione [...] io personalmente non li vedo diversamente a livello sociale, fisico, in qualsiasi modo... Non li vedo diversamente da chi è a posto o non ha *problematiche* di questo tipo.

³ Le parole riportate in corsivo evidenziano le unità lessicali che richiamano il dominio di arrivo della metafora.

Da questi esempi è possibile constatare come il bisogno speciale viene concettualizzato nei termini di un problema da affrontare. Gli esempi (1), (2) e (3), in cui vengono riportate le parole di una studentessa con BES, evidenziano l'assenza di supporto da parte delle figure di riferimento (genitori e docenti) durante la sua esperienza scolastica. Secondo l'informante, questa carenza dipende spesso dall'assenza di competenze metodologiche specifiche: un docente potrebbe non essere in grado di "aiutare veramente uno studente che abbia difficoltà perché non ha le competenze" adeguate. Questa mancanza di consapevolezza ritorna negli esempi (4) e (5), proposti da alcuni informanti senza BES che non hanno mai avuto esperienze dirette con la neurodiversità. In entrambi i casi, gli informanti imputano alla scarsa conoscenza l'impossibilità di operare in modo efficace con questa tipologia di apprendenti. Interessante, infine, è l'esempio (6), in quanto l'informante, pur volendosi auto-rappresentare come persona priva di atteggiamenti discriminatori ("io personalmente non li vedo diversamente"), finisce per riprodurre involontariamente la stessa dicotomia tra apprendenti con e senza BES ("non li vedo diversamente da chi è a posto").

2) BES È UN OSTACOLO

Questa metafora utilizza concetti derivanti dal dominio OSTACOLO per rappresentare la categoria BES. Negli interventi degli informanti, sono emerse quattro espressioni metaforiche contenenti le unità lessicali *ostacolo*, *barriera*, *abbattere* e *limite*, riconducibili al dominio OSTACOLO. Si osservino gli esempi:

7. Penso che le loro difficoltà siano nella parte più macchinosa della lingua [...] elementi che richiedono un tipo di pensiero in più. [...] Bisogna accettare il fatto che [gli apprendenti con BES] siano più *limitati* rispetto agli altri e che volente o nolente [...] avranno la necessità di fermarsi a un livello inferiore rispetto agli altri [studenti senza BES].
8. Secondo me l'apprendimento [delle persone con BES] in generale e da studente di lingue è diverso rispetto al nostro. Hai più *limiti*, cioè è brutto da dire, però secondo me è così. Hai più *barriere* che gli insegnanti in primis dovrebbero cercare di *abbattere*.
9. [Nell'apprendimento linguistico, gli alunni con BES] sono penalizzati, cioè perché comunque non hanno, cioè hanno dei problemi e già questo li *limita* tantissimo. [...] Bisogna cercare proprio di andare al di là del *limite* che è imposto naturalmente in base alle circostanze, perché magari, se ci sono dei ragazzini con uno spettro dell'autismo abbastanza evidente, magari [questa tipologia di apprendenti] riuscirà nell'interazione.
10. [Per essere considerato un buon insegnante di lingue] sicuramente dovrei riuscire a conoscere, anche a un livello medico, che mi è permesso ovviamente, al quale posso arrivare, le loro difficoltà per provare a immedesimarmi in loro, dal loro punto di vista, e capire quali potrebbero essere gli *ostacoli*. [...] Così, anche se comunque magari non arriveranno mai a fare la frase subordinata ipotetica con i miliardi di tempi verbali, però non sono esclusi dalla valutazione.

Gli esempi suggeriscono che la presenza di un bisogno speciale viene talvolta concettualizzata come un ostacolo al processo di apprendimento linguistico. Nell'esempio (7), un informante portatore di BES evidenzia una differenza tra gli studenti con e senza bisogni speciali riguardo alla capacità di sviluppare le proprie competenze linguistiche. Si

noti come questa condizione sia considerata una limitazione che comporta un rallentamento nell'apprendimento e una maggiore difficoltà nel raggiungere gli obiettivi formativi. Gli esempi (8), (9) e (10) implicano la necessità di attuare modifiche didattiche e assumere la prospettiva dello studente per poter comprendere meglio la sua esperienza.

In conclusione, l'analisi della rappresentazione di Sé e dell'Altro ha evidenziato due dinamiche fondamentali, che permettono di categorizzare l'apprendente di lingue in relazione ai BES. In primo luogo, si è notato che la rappresentazione dell'Altro viene costruita in opposizione a quella del Sé attraverso un processo di alterizzazione (*othering*). Assumendo l'ideale del buon apprendente di lingue come *benchmark*, gli studenti senza BES rappresentano sé stessi con un auto-stereotipo positivo, e gli studenti con BES in modo speculare e opposto, per mezzo di un etero-stereotipo negativo. In secondo luogo, la concettualizzazione che emerge da questo contrasto si caratterizza per una riduzione della complessità dell'altro sulla base di una sua sola caratteristica, ossia la presenza di una neurodiversità. Attraverso una forma di essenzializzazione, questi studenti vengono sempre descritti in funzione del loro bisogno speciale, mentre il loro essere apprendenti di lingue, con le difficoltà e le potenzialità di tutti gli apprendenti, non viene focalizzato dagli intervistati.

4.3. Rappresentazione dell'apprendimento

Dall'analisi delle espressioni metaforiche ricorrenti abbiamo identificato due metafore concettuali che rappresentano l'apprendimento linguistico.

1) L'APPRENDIMENTO È UN PERCORSO⁴

Questa metafora risulta essere la più prolifica, in quanto ricorre nella maggior parte delle espressioni metaforiche in relazione all'esperienza scolastica e universitaria degli intervistati. In questo caso, il dominio APPRENDIMENTO viene concettualizzato nei termini del dominio PERCORSO attraverso unità lessicali quali *seguire, strada, andare, avanti, riprendere, continuare, rallentare, iniziare, terminare, arrivare, parcheggiare, avanzare, passo e partire*. Si considerino i seguenti esempi:

11. Avevo fatto delle lezioni di ripetizione di inglese a una ragazzina [...] Era una studentessa innanzitutto molto spaventata dalla grammatica, cioè lei vedeva la grammatica non come *strada* per poter apprendere una lingua, ma come un ostacolo [...] Io invece le ho fatto capire che [...] semplicemente puoi *arrivare* a capire quella regola grammaticale seguendo altre *strade*.
12. Ho fatto supplenza di francese alle medie [...] Dal punto di vista linguistico purtroppo, nonostante tutte le cose che ci dicono sul progettare la lezione in modo creativo, non attaccarsi al libro di testo e tutto, mi sono dovuta... ho dovuto continuare un *percorso* che era già *iniziato* e che avrebbe *terminato* un'altra persona; quindi, non potevo fare uno stacco all'interno per cambiare metodo [...] E quindi mi sono dovuta... ho veramente fatto un insegnamento dal libro.

⁴ Come suggerisce la letteratura scientifica indicata nel par. 2, le metafore del PERCORSO e del VIAGGIO tendono a sovrapporsi. Anche nel nostro caso, come si vedrà, si rileva questa sostanziale sovrapposizione, dato che le unità lessicali che abbiamo associato alla metafora del PERCORSO richiamano anche l'idea di VIAGGIO.

13. [In merito all'apprendimento linguistico durante il periodo in cui le lezioni avvenivano a distanza a causa della pandemia da COVID-19] In inglese non ho mai avuto grandi problemi quindi, insomma, sono *andato avanti*. Per francese, per cui invece avevo più bisogno effettivo dell'insegnamento, il professore [...] aveva tipo 80 anni e usare gli strumenti informatici per lui era praticamente impossibile.
14. Mi sono iscritta al liceo linguistico e ho studiato inglese, tedesco, francese, per 5 anni. In generale le lezioni si basavano molto su... i primi tre anni sulla grammatica, quindi *seguivamo* il nostro manuale che comprendeva sia esercizi di grammatica che esercizi di lettura e ascolto.
15. Facevo delle lezioni ogni tanto con la bibliotecaria [...] Poi le sue lezioni di grammatica mi hanno aiutato un sacco, perché mi aiutavano a capire certe cose che non mi tornavano... [...] Sta cosa qui mi ha aiutato un sacco, io senza quelle lezioni avrei *rallentato* molto.

Negli esempi (12), (13), (14) e (15) possiamo notare che gli informanti concettualizzano l'apprendimento linguistico come l'atto di seguire un percorso per raggiungere un traguardo. Il percorso non è lineare, ma può presentare ostacoli che rallentano il ritmo dell'apprendimento. La quasi totalità degli intervistati, con e senza BES, ha sottolineato di aver avuto la capacità di riprendere il "cammino" e proseguire fino al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Inoltre, è emerso che davanti a un ostacolo l'apprendente possa rallentare o fare una breve pausa per poi proseguire nella medesima direzione oppure intraprendere vie alternative. Queste considerazioni ci consentono di identificare una metafora sottostante che potremmo definire come L'APPRENDENTE È UN VIAGGIATORE.

Queste stesse espressioni sono state impiegate dagli informanti per riferirsi all'apprendimento delle persone con BES, che anche in questo caso viene concettualizzato come percorso, ma con connotazioni negative. Osserviamo gli esempi:

16. Se non ci sono gli accorgimenti giusti a scuola [l'apprendimento linguistico] può essere anche un *percorso* molto più difficile di quello dello studente normale.
17. Io vedo la lingua molto come un sistema, come dei sistemi che hanno tanta astrazione e ovviamente quando entrano in gioco soprattutto disabilità psicologiche e che hanno a che fare comunque con la mente, credo che la parte astratta di qualunque materia sia la più difficile e quindi ecco, includere [gli apprendenti con BES] è giusto e farli *avanzare*, per quanto possano *avanzare* loro, però con un *percorso* possibilmente separato da quello degli altri [alunni senza BES].
18. Nella mia scuola c'erano dei supporti per studenti con problematiche del genere. [...] Sono passati molti anni, però non mi sembra che si sentissero diciamo esclusi, semplicemente avevano un... che poi non era proprio un programma diverso, cioè, l'obiettivo era lo stesso, ma se noi [studenti senza BES] ci *arrivavamo seguendo* un metodo, loro ci *arrivavano seguendone* un altro.
19. [Gli apprendenti di lingue con BES] non avendo un supporto adeguato e fanno.... cioè sono molto, molto, molto penalizzati. Più ancora di noi, ecco. [...] Cercano magari di *raggiungere* gli obiettivi proprio basilari del *percorso* linguistico, quindi non sono in grado di *raggiungere* un certo livello di autonomia, che magari un ragazzino di 14 anni senza nessun problema *raggiunge*, quindi *parte* svantaggiato.

20. [Gli studenti con BES] in poche parole erano li *parcheggiati* fondamentalmente, dai genitori e dagli insegnanti, perché non gli facevano fare niente, non solo di lingua tra l'altro... in generale. [...] Non sono stati trattati come studenti fondamentalmente, sono trattati come persone con bisogni speciali, non come studenti, come dire, capito? Cioè venivano visti solamente come... uno con dei problemi [che] è qui per qualche motivo e boh, devo tenermelo buono, fine.

Nell'esempio (16), l'apprendimento linguistico viene descritto come un percorso più difficoltoso rispetto a quello discusso precedentemente, comportando un rallentamento o un'interruzione definitiva dell'apprendimento. Inoltre, questo esempio rivela nuovamente una dicotomia noi/loro. Gli esempi (17) e (18) descrivono il modo in cui gli studenti con BES intraprendono il loro percorso, indicando come questa diversità li costringa ad adottare metodi di studio alternativi per poter progredire. Nell'esempio (19) viene esplicitamente espressa la loro impossibilità di raggiungere lo stesso traguardo formativo degli "altri", e il loro percorso di apprendimento linguistico risulta perciò *diverso, speciale, personalizzato* e *separato da quello degli altri*⁵. Tuttavia, l'esperienza raccontata nell'esempio (20) evidenzia come talvolta il percorso di apprendimento stenti addirittura a partire proprio a causa della presenza di un BES.

Dall'analisi dei contributi degli informanti pare emergere nuovamente una dicotomia nel percorso di apprendimento linguistico in funzione della "variabile BES". Da una parte, in assenza di BES, l'apprendente impara a una velocità più o meno costante e raggiunge sempre l'obiettivo formativo prestabilito; davanti a una difficoltà può rallentare temporaneamente, per poi riprendere il cammino. Possiamo quindi osservare come lo studente senza BES sia caratterizzato da una maggiore agentività, che gli permette di gestire il proprio apprendimento in totale autonomia. D'altro canto, questa capacità risulta minore o assente quando lo studente è portatore di BES; la minore agentività consentirebbe a questa persona di apprendere, ma non di farsi carico autonomamente del proprio apprendimento; per questi apprendenti, il percorso inizia da una posizione più sfavorevole, dovendo percorrere una strada alternativa e separata, e il raggiungimento del traguardo formativo è tutt'altro che garantito.

2) L'APPRENDIMENTO È UNA COMPETIZIONE

Questa metafora concettualizza il dominio APPRENDIMENTO tramite il dominio COMPETIZIONE utilizzando unità lessicali quali *gioco, mollare, perdere, vincere, perso, rinunciare, sfida* e *perdita*. Apprendere viene percepito come un gioco competitivo, in cui ci si sfida per vincere, e per il quale l'impegno dello studente è in funzione al conseguimento di un risultato concreto. È interessante notare come, dalla prospettiva dell'apprendente, il pensiero costante di poter fallire sia la componente dominante di questa competizione e pertanto, come il concetto di perdita assuma un'importanza maggiore rispetto all'eventualità di vincere. Riportiamo alcuni esempi:

21. [Un buon apprendente di lingue] deve *vincere* la timidezza sicuramente: quando studi le lingue devi metterti molto in *gioco*.
22. [In quanto studente di lingue] mi sembra di essere abbastanza determinata e precisa. Dopo vabbè, è logico che esprimersi in un'altra lingua, che non si parla da quando si è piccolini, è sempre una *sfida* enorme. Però comunque cerco sempre di riflettere. Come anche in italiano, prima di parlare insomma,

⁵ I termini *diverso, speciale, personalizzato* e *separato* sono stati frequentemente utilizzati dagli informanti per descrivere il processo di apprendimento linguistico degli studenti con BES.

mi dico: ci vuole il congiuntivo, non ci vuole il congiuntivo? E quindi, insomma, si trasferisce tutto anche nella sfera delle lingue straniere.

23. [L'insegnante] dovrebbe supportarti facendoti capire che se hai 'fallito', [...] se non hai fatto bene una verifica sulla grammatica, non sei un caso *perso*... [...] cioè, non devi essere considerato la pecora nera della classe perché non ti sei ricordato quel verbo irregolare.

Questi informanti sembrano concettualizzare l'apprendimento linguistico come una competizione, in cui si vince o si perde, escludendo a priori la possibilità di un pareggio. Analizzando gli esempi (21), (22) e (23), sembra inoltre emergere la metafora secondo cui L'APPRENDENTE È UN CONCORRENTE. Mettersi in gioco e impegnarsi diventa il requisito fondamentale per vincere la "gara dell'apprendimento" e di conseguenza, lo studente deve possedere determinate caratteristiche, quali *sfacciatezza*, *spigliatezza* e *intraprendenza*⁶.

Dato che una competizione consiste nello sfidare un altro partecipante, l'informante dell'esempio (23) suggerisce come l'avversario potrebbe essere la lingua stessa. Abbiamo quindi ipotizzato la presenza di un'ulteriore metafora LA LINGUA È UN AVVERSARIO. In questo caso, non ricordarsi un verbo irregolare determina la sconfitta dell'apprendente nei confronti della lingua e pertanto, il suo apprendimento risulta fallimentare.

Anche in presenza di BES, l'apprendimento linguistico viene sempre concettualizzato nei termini di una competizione, nella quale tuttavia si verifica un cambiamento in relazione agli esiti. Riportiamo due esempi:

24. [L'apprendimento linguistico] potrebbe risultargli difficile se l'insegnante non comprende come aiutarli e dopo potrebbero *perdere* l'interesse verso quella lingua e *rinunciare* a impararla, quindi sicuramente una *perdita*, sia per l'insegnante che per lo studente.
25. [Gli studenti con BES] sono più sensibili, non ha senso farli leggere, loro non sanno leggere perché scambiano tutte le lettere, allora ti arrabbi e dici "No! Perché non sai leggere? Non hai voglia! Non vuoi studiare!" e questo veramente ti fa venir voglia di *mollare* la scuola e basta.

Si noti, negli esempi (24) e (25), come gli esiti della competizione siano estremamente negativi e di conseguenza, la possibilità di vittoria risulti minima o assente. L'esempio (25) riporta le parole di un intervistato il cui fratello è portatore di BES: "mio fratello è dislessico [...] molte volte ho avuto occasione di seguirlo io perché [...] ha avuto molti problemi con le lingue [e le figure di riferimento] non erano molto preparate a seguirlo [...] non si immedesimavano". Nell'esempio proposto, le interazioni non ottimali tra l'alunno con BES e il contesto educativo suggeriscono come la quasi impossibilità di vincere porti questo studente a mollare e interrompere l'apprendimento.

È interessante osservare come gli informanti attribuiscono a diversi fattori gli esiti della competizione. In particolare, la sconfitta e conseguente eliminazione degli studenti con BES dal gioco è determinata dalla forte presenza di fattori esterni negativi, mentre in assenza di BES l'esito dipende maggiormente dalle azioni e dall'atteggiamento dell'apprendente nei confronti della sfida.

⁶ I termini *sfacciatezza*, *spigliatezza* e *intraprendenza* sono stati frequentemente impiegati dagli intervistati per descrivere il loro atteggiamento nei confronti dell'apprendimento inteso come competizione.

4.4. Rappresentazione del gruppo-classe

Dall'analisi delle espressioni metaforiche ricorrenti è stato possibile individuare due metafore concettuali che descrivono il posizionamento dell'apprendente con BES rispetto al gruppo-classe, e che discuteremo di seguito.

1) LA CLASSE È UN INSIEME

In questa metafora, il dominio INSIEME viene utilizzato per rappresentare il dominio CLASSE tramite le unità lessicali *insieme*, *esclusa*, *inclusa*, *inclusività* ed *emarginata*. Dalle espressioni metaforiche impiegate dagli intervistati, sembra emergere una concezione della classe come un insieme di individui con caratteristiche e atteggiamenti affini nei confronti dell'apprendimento, quali avere una “mente aperta”, una “curiosità” elevata e una forte “motivazione”. Questi aspetti, che abbiamo già citato in riferimento al prototipo del buon apprendente di lingue, riemergono quando gli informanti descrivono le dinamiche della classe, ma tendono ad essere ignorati quando fanno riferimento agli studenti con BES. Si osservino i seguenti esempi:

26. Possono essere studenti che si sentono in difficoltà, perché se sono gli unici in quella classe che hanno qualche difficoltà in più potrebbero sentirsi *emarginati*, quindi è importante cercare di creare un ambiente *inclusivo* in cui ogni persona può esprimersi tramite un proprio metodo.
27. Magari questo gruppo di studenti con delle necessità, dei bisogni specifici, viene sempre visto come la mosca bianca del gruppo e quindi si alle attività insieme anche a studenti standard, però solo una volta che si è verificato che la classe come *insieme* funziona.
28. Mi sento diversa rispetto a voi perché voi avete una fluency che magari non ho e quindi faccio i conti, tipo cavolo sono bravissimi e [io] sono... quella più messa da parte, diciamo, ma perché sono io che mi metto da parte, perché non mi sento in grado di... [...] Ho detto, se si parla di *inclusività* io sono completamente *esclusa* da questa classe.

Si noti come, nell'esempio (26), la presenza di BES rimandi al concetto di problema. Gli esempi (27) e (28) fanno ulteriormente emergere questa forte dicotomia tra normalità e diversità: la prima caratterizza il prototipo dello studente di lingue, definito “standard”, mentre la seconda viene sottolineata dalle parole di un'apprendente con BES in merito al suo sentirsi “diversa” rispetto al gruppo classe. Nel raccontare il suo vissuto, questa informante sottolinea come alcune esperienze di apprendimento negative l'abbiano portata a sentirsi meno competente rispetto ai compagni senza BES e quindi a non riconoscersi in una classe di “bravi studenti”. Questa diversità, ancora una volta, è determinata dalla concettualizzazione dei BES come un problema che non permette a questi apprendenti di possedere i tratti distintivi del prototipo dello studente di lingue e, di conseguenza, di far parte di un insieme-classe ritenuto composto da studenti “normali”. Nell'esempio (27), notiamo, infine, che per l'informante un ambiente educativo inclusivo è una condizione necessaria per la buona riuscita del percorso di apprendimento individuale.

2) LA CLASSE È UNA GERARCHIA

Questa metafora, emersa dalle risposte degli intervistati, suggerisce che la classe abbia un'organizzazione interna precisa. Qui il dominio CLASSE viene concettualizzato nei

termini del dominio GERARCHIA tramite unità lessicali quali *sistema*, *leader*, *deboli* e *forti*. Si considerino i seguenti esempi:

29. [Gli apprendenti con BES] sono studenti *deboli* rispetto al *sistema*, perché è il *sistema* che fa sì che uno individui studenti *forti* e studenti *deboli*. Se il *sistema* fosse completamente opposto magari saremmo studenti *deboli* noi, che abbiamo invece un'impostazione più schematica, più standard. Dipende insomma, nel nostro *sistema* loro risultano studenti *deboli*.
30. Se in classe predomina una persona nello specifico che fa da *leader* e aizza gli altri contro lo studente con bisogni specifici, allora lì l'attività di gruppo fallisce, secondo me.

Nell'esempio (29), si consideri come i membri del gruppo-classe vengano suddivisi in “forti” e “deboli”. Questo sistema si basa sulla dicotomia tra normalità e diversità individuata in precedenza, per la quale l'assenza di BES caratterizza il prototipo di studente di lingue definito “normale”. Osserviamo inoltre come il concetto di debolezza, nell'ambito dell'apprendimento, sia correlato a quello della diversità; conseguentemente, lo studente con BES viene considerato debole poiché diverso. Si noti anche come la causa di questa rappresentazione risulti essere attribuita a fattori esterni, quali il contesto in cui avviene l'apprendimento. A tal proposito, l'esempio (30) offre una concettualizzazione della classe come struttura gerarchica, in cui l'individuo più forte, al vertice della gerarchia, domina gli altri studenti come un *leader*. Al contrario, gli apprendenti considerati deboli occupano gli ultimi posti e sono pertanto destinati a essere dominati. L'analisi delle metafore riferite al gruppo-classe suggeriscono che, quando concettualizzato in termini di “problema”, l'apprendente con BES incontra difficoltà relazionali, sociali ed emotive che possono determinarne l'esclusione dal gruppo-classe.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In questo contributo abbiamo presentato gli esiti di una ricerca sulle metafore concettuali riguardanti l'apprendimento linguistico e i bisogni speciali utilizzate nell'ambito di un'intervista da un gruppo di studenti universitari di lingue interessati a specializzarsi sull'educazione linguistica inclusiva. Dalle espressioni metaforiche utilizzate per descrivere le loro esperienze formative emerge una dicotomia tra la rappresentazione di Sé e dell'Altro nel contesto dell'apprendimento linguistico. Gli apprendenti con BES sono stati concettualizzati dalla maggioranza degli intervistati attraverso un processo di *othering* ed essenzializzazione, riducendo la complessità di questi apprendenti ed affermandone una sorta di diversità ontologica. La presenza di un bisogno speciale, infatti, viene intesa non solo come caratteristica centrale per la definizione di questa tipologia di apprendente, ma anche come fonte di “ostacoli”, “problemi” e sostanzialmente, una minore agentività e autonomia. Abbiamo anche constatato che la “problematizzazione” dei BES è presente non solo nei discorsi degli apprendenti senza BES, che risultano spesso più astratti e generici quando mancano esperienze dirette al riguardo, ma anche nelle narrazioni degli stessi apprendenti con BES intervistati, dalle quali si evince un fenomeno di auto-discriminazione. Dalle metafore impiegate dagli intervistati emerge inoltre una visione competitiva dell'apprendimento linguistico, che viene descritto in termini di dicotomia forti/deboli e competizione, fino, in alcuni a casi, a rappresentare la lingua stessa come avversario. Sul piano dell'educazione linguistica, i dati raccolti sono dunque interessanti perché rivelano concettualizzazioni di Sé e dell'Altro (i compagni, gli

apprendenti con BES, la lingua stessa) che non sono coerenti con il concetto stesso di inclusività, in quanto problematizzano la diversità, anziché valorizzarla. In una prospettiva formativa, tali concettualizzazioni non andrebbero condannate, bensì discusse con i partecipanti allo scopo di favorire la graduale costruzione di concettualizzazioni di Sé e dell'Altro più coerenti con il profilo professionale dell'insegnante di lingue inclusivo a cui gli informanti stessi aspirano.

A conclusione di questo contributo riteniamo opportuno riflettere sui possibili sviluppi della ricerca qui presentata. Vi sono tre variabili, in particolare, che andranno approfondite nell'elaborazione di futuri disegni di ricerca in quest'ambito. Un primo aspetto riguarda il carattere prettamente sincronico delle metafore analizzate: lo studio da noi condotto, analogamente a tutte le indagini descritte nella nostra revisione della letteratura (cfr. paragrafo 2), di fatto "cattura" le metafore prodotte dai partecipanti in un dato momento e in un preciso contesto discorsivo. In un disegno di ricerca di questo tipo l'attenzione del ricercatore si rivolge inevitabilmente all'esito di una rilevazione estemporanea, rischiando così di concepire la metafora concettuale come *prodotto* anziché come *processo* cognitivo. Nell'immaginare possibili evoluzioni della ricerca in quest'ambito, sarebbe quindi importante coinvolgere i partecipanti in attività di *follow-up* successive alla rilevazione, ad esempio organizzando interviste per discutere e commentare le metafore emerse. Inoltre, poiché le convinzioni e le rappresentazioni mentali sono costrutti complessi, dinamici e mutevoli, è lecito ipotizzare che anche le metafore utilizzate per descriverle possano modificarsi nel tempo. Per questa ragione, sarebbero auspicabili disegni di ricerca capaci di cogliere anche l'evoluzione diacronica delle metafore utilizzate dagli apprendenti di lingue (nel nostro caso, sarebbe opportuno un'intervista di *follow-up* agli stessi informanti al termine del percorso di studi universitario).

Una seconda variabile che andrebbe maggiormente controllata negli studi in quest'ambito è la categorizzazione delle metafore da parte del ricercatore, che può risultare un compito piuttosto complesso e non privo di rischi interpretativi. Mentre in letteratura esistono procedure precise per l'individuazione delle metafore, come ad esempio la *Metaphor Identification Procedure* (cfr. § 3.2) che abbiamo utilizzato per la nostra ricerca, la loro interpretazione rimane un'attività piuttosto discrezionale; il ricercatore, infatti, tenderà ad analizzare i dati attraverso le lenti delle sue convinzioni e rappresentazioni mentali. Per questa ragione, riteniamo indispensabile che le indagini sulle metafore siano condotte in équipe; coniugando la collaborazione tra colleghi e le interviste di *follow-up* si favorirebbe una triangolazione (ricercatore, colleghi, partecipanti) che garantirebbe maggiore profondità nell'interpretazione dei dati.

Una terza variabile che può incidere fortemente sui risultati riguarda la lingua utilizzata per elicitarle le metafore; nel caso di apprendenti di lingue, richiedere di rispondere ad un questionario o un'intervista, oppure di scrivere un resoconto o un diario in una L2 può limitare le possibilità espressive dei partecipanti, specialmente se il loro livello di competenza linguistica non è elevato o il loro rapporto con la L2 è problematico. Un'opzione interessante da esplorare riguarda le *metafore visive*, ossia rappresentazioni grafico-pittoriche realizzate per tradurre in forma accessibile un concetto complesso. Lo studio della metafora visiva si colloca nell'ambito della semiotica sociale, che si interessa delle modalità con cui gli esseri umani utilizzano in maniera integrata tutte le loro risorse semiotiche per produrre ed interpretare messaggi comunicativi (van Leeuwen, 2005). Nell'ambito della Linguistica Educativa iniziano ad emergere i primi studi basati sull'elicitazione di metafore visive per ovviare alle barriere linguistiche (si vedano, ad esempio, Veliz, Véliz-Campos, 2019; Xu *et al.*, 2022). Si tratta, a nostro avviso, di una tecnica interessante, che potrebbe essere applicata con successo anche nel contesto della didattica inclusiva, ad esempio per elicitarle le convinzioni degli apprendenti con bisogni speciali in modo da far leva sulle preferenze visivo-immaginative che caratterizzano molti

di loro. Poiché le rappresentazioni pittoriche sono spesso polisemiche e più soggette ad interpretazione, le proposte di triangolazione sopra menzionate risultano imprescindibili nel caso di studi basati su metafore visive.

In conclusione, sono notevoli le potenzialità di sviluppo della ricerca sulle metafore concettuali come strumento per accedere alle concettualizzazioni degli apprendenti di lingue. Tuttavia, le riflessioni conclusive proposte in questo paragrafo suggeriscono la centralità della cura nell'elaborazione dei disegni di ricerca per controllare alcune variabili che possono incidere sulla natura e sul tipo di dati raccolti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barcelos A. M. F. (2003), "Researching beliefs about SLA: A critical review", in Kalaja P., Barcelos A.M.F. (eds.), *Beliefs About SLA: New Research Approaches*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, pp. 7-33.
- Block D. (1999), "Who framed SLA research? Problem framing and metaphoric accounts of the SLA research process", in Cameron L., Low G. (eds.), *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 135-149.
- Cameron L. (2010), "What is metaphor and why does it matter?", in Cameron L., Maslen R. (eds.), *Metaphor Analysis: Research Practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities*, Equinox: London, pp. 3-25.
- Cortazzi M., Jin L. (1999), "Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language", in Cameron L., Low G. (eds.), *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 149-176.
- Cortazzi M., Jin L. (2020), "Good teachers: Visions of values and virtues in university student metaphors", in *KEMANUSIAAN: The Asian Journal of Humanities*, 27, 2, pp. 145-164.
- Daloiso M. (2020), "Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali", in *EL.LE*, 9, 2, pp. 219-231.
- Daloiso M., McDonnell C. (2022), "I phrasal verbs come metafore concettuali: indicazioni per un insegnamento alternativo", in *Lingua e Nuova Didattica*, LI, 3, pp. 40-53.
- De Guerrero M. C. M., Villamil O. S. (2002), "Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning", in *Language and Teaching Research*, 6, pp. 95-120.
- Ellis R. (2001), "The metaphorical constructions of second language learners", in Breen M. P. (ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Longman, Harlow, pp. 65-85.
- Ellis R., Barkhuizen G. (2005), *Analysing Learner Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Farjami H. (2012), "EFL learners' metaphors and images about foreign language learning", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 1, pp. 93-109.
- Fisher L. (2013), "Discerning change in young students' beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom", in *Research Papers in Education*, 28, 3, pp. 373-392.
- Fisher L. (2017), "Researching learners' and teachers' beliefs about language learning using metaphor", in Wortham S., Deoksoon K., May S. (eds.), *Discourse and Education*, Springer International Publishing AG., New York, pp. 329-339.
- Gibbs R. (2008), "Metaphor and thought. The state of the art", in Gibbs R. (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 17-38.

- Horwitz E. K. (1985), "Surveying student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course", in *Foreign Language Annals*, 18, 4, pp. 333-340.
- Horwitz E. K. (1999), "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies", in *System*, 27, pp. 557-576.
- Kalaja P. (2003), "Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach", in Kalaja P., Barcelos A. M. F. (eds.), *Beliefs About SLA: New Research Approaches*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, pp. 87-108.
- Karlsson L. K. (2015), "Searching for an English self through writing", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 3, pp. 409-429.
- Kormos J., Csizér K., Sarkadi Á. (2009), "The language learning experiences of students with dyslexia: lessons from an interview study", in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3, pp. 115-130.
- Kormos J., Kontra E. H. (2008), "Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners", in Kormos J., Kontra E. H. (eds.), *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 189-213.
- Kövecses Z. (2010), *Metaphor: A Practical Introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Kramsh C. (2003), "Metaphor and the subjective construction of belief", in Kalaja P., Barcelos A. M. F. (eds.), *Beliefs About SLA: New Research Approaches*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, pp. 109-128.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G. (1993), "The Contemporary Theory of Metaphor", in Ortony A. (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 202-251.
- Littlemore J. (2016), "Metaphor use in educational contexts. Functions and variations", in Semino E., Demjén Z. (eds.), *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*, Routledge, London, pp. 283-294.
- Low G. (2008), "Metaphor and education", in Gibbs R. W. (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 212-230.
- MacArthur F. (2020), "Using metaphor in the teaching of second/foreign languages", in Semino E., Demjén Z. (eds.), *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*, Routledge, London, pp. 413-424.
- Pragglejaz Group (2007). "MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse", in *Metaphor and Symbol*, 22, 1, pp.1-39.
- Smith A. M. (2008), "Teachers' and trainers' perceptions of inclusive education within TEFL Certificate courses in Britain", in Kormos J., Kontra E. H. (eds.), *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 214-233.
- Steen G. (2007), *Finding Metaphor in Grammar and Usage: A Methodological Analysis of Theory and Research*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Steen G., Dorst A., Herrmann J. B., Kaal A., Krennmayr T., Pasma T. (2010), *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Steen G. (2011), "From three dimensions to five steps: The value of deliberate metaphor", in *metaphorik.de*, 21, pp. 83-110.
- Tabata-Sandom M., Nishikawa Y., Ishii D. (2020), "Metaphorical conceptualizations of language learning by post-tertiary learners of Japanese", in *System*, 94: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102335>.
- Van Leeuwen T. (2005), *Introducing Social Semiotics*, Routledge, New York.

- Veliz L., Véliz-Campos M. (2019), “A socio-semiotic analysis of Latino migrants’ metaphorical conceptualizations of language learning”, in *Journal of Latinos and Education*, 21, 2, pp. 142-156.
- Williams M., Burden R. L. (1999), “Students’ developing conceptions of themselves as language learners”, in *Modern Language Journal*, 83, pp. 193-201.
- Xu L., Naserpour A., *et al.* (2022), “Exploring EFL learners’ metaphorical conceptions of language learning: A multimodal analysis”, in *Journal of Psycholinguistic Research*, 51, 2, pp. 323-339.

