

“È l’unica possibilità che avrò di apprendere”: studenti con disabilità intellettive imparano una seconda lingua attraverso la didattica performativa¹

Erika Piazzoli e John Kubiak

Traduzione¹ di Ludovica Carron, Serena Cecco

Abstract

Tradizionalmente, agli adulti con disabilità intellettive non è stata data la possibilità di partecipare e beneficiare dell’istruzione superiore. Tuttavia, nel corso degli ultimi anni, è stato creato un numero sempre maggiore di programmi di istruzione superiore inclusivi. Il presente articolo è incentrato su uno di questi programmi, chiamato Arts, Science and Inclusive Applied Practice, tenuto presso il Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities, School of Education, Trinity College di Dublino, in Irlanda. L’obiettivo di questo studio era quello di considerare il ruolo dell’approccio corporeo (embodiment) a sostegno del processo di acquisizione della seconda lingua (L2) in un gruppo di studenti con disabilità intellettive. L’articolo descrive un progetto che ha integrato due moduli del programma (Italian for Beginners ed Exploring Art: Renaissance to Modern). I risultati ottenuti supportano l’utilizzo di un approccio performativo nell’apprendimento di una seconda lingua per studenti con disabilità intellettive ed evidenziano il collegamento tra embodiment, lingua e apprendimento in chiave performativa.

¹ NdT: tutte le citazioni contenute nell’originale sono state tradotte dall’inglese a opera delle traduttrici, salvo diversa indicazione.

1 Introduzione: Miti sull'apprendimento di una seconda lingua (L2) e disabilità intellettive

Tradizionalmente, nelle società occidentali e non occidentali, una concezione stereotipica delle persone con disabilità intellettive ha portato a ritenerle “non educabili”; di conseguenza tali persone non ricevevano un’istruzione uguale a quella dei loro coetanei senza disabilità, venivano lasciate a casa, o in alcuni casi, abbandonate (Barnes 2010). Uno dei principali elementi propulsori che ha favorito la promozione dei diritti di questo gruppo di individui, soprattutto in relazione ai loro bisogni di apprendimento, è stato l’articolo 24 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (CDPD). L’articolo 24 afferma che “le persone con disabilità possono avere accesso all’istruzione secondaria superiore, alla formazione professionale, all’istruzione per adulti ed all’apprendimento continuo lungo tutto l’arco della vita senza discriminazioni e su base di uguaglianza con gli altri” (CDPD 2006). Da allora, l’accesso a istruzione e formazione per queste persone in tutto il corso della loro vita sta diventando sempre più diffuso e accettato (Uditsky e Hughson 2012). Tuttavia, alcuni miti sull’apprendimento della seconda lingua (L2) e gli studenti con disabilità continuano a persistere. In molte situazioni è ancora prassi comune esonerare gli studenti con disabilità intellettive dai corsi di L2 nella scuola primaria e secondaria ed è raro vedere uno studente con disabilità intellettive accedere all’istruzione superiore. Come osserva Sparks (2016), negli Stati Uniti la nozione ingannevole di una “disabilità nell’apprendere una lingua straniera” è diventata accettabile e ciò ha portato ad un aumento di sostituzioni di corsi ed esenzioni nelle scuole. Nella Repubblica d’Irlanda, dove è stato realizzato il presente studio, non è raro che gli studenti con disabilità vengano automaticamente esonerati dalla frequenza ai corsi di lingua durante la scuola dell’obbligo. Tale pratica rinforza e istituzionalizza il mito della “disabilità nell’apprendere una lingua straniera” (Sparks 2009). È stato documentato che, per gli studenti con disturbi dell’apprendimento, comprese la disprassia, la disgrafia, la discalculia e la dislessia, il processo di apprendimento di una lingua straniera può essere un’esperienza complessa e perfino umiliante, dato che in molti contesti di apprendimento mancano delle figure professionali in grado di affrontare i problemi incontrati da questi studenti (Schwarz 1997). Ma è proprio necessario che sia così? Si potrebbe affermare che l’ansia che si genera in ambienti ostili è dannosa per il processo di apprendimento di qualsiasi studente, e in particolare per chi tende ad avere un basso rendimento accademico. Tuttavia, come suggeriscono alcune ricerche contemporanee (Kormos e Smith 2012; Kormos 2017), avere una disabilità non impedisce l’acquisizione di una seconda lingua. Al contrario, sono i

fattori affettivi associati all'apprendimento che ostacolano oppure facilitano l'acquisizione di una seconda lingua.

La posizione adottata in questo articolo è in linea con quella di Sparks, che sostiene che "circolano molti miti sulle disabilità e l'apprendimento di una lingua straniera" (2016: 255). Sparks si propone di svelare e sfatare questi miti, come quello secondo il quale gli studenti con disabilità intellettive mostrano difficoltà ad apprendere una seconda lingua, non superano l'esame o si ritirano da un corso di L2. Al contrario, egli riesamina vari studi che forniscono prove che screditano questo mito. Si ritiene che le osservazioni di Spark siano valide nella misura in cui avere una disabilità non preclude ad un apprendente l'opportunità di imparare una seconda lingua, qualora voglia farlo. Di conseguenza, la tesi di Spark è fondamentale se consideriamo i partecipanti di questo studio: studenti universitari con disturbi specifici dell'apprendimento e disabilità intellettive che, quando è stato scritto l'articolo, stavano frequentando il corso per la certificazione in *Arts, Science and Inclusive Applied Practice* (ASIAP) presso la *School of Education* del Trinity College di Dublino. Poiché tutti gli studenti del corso ASIAP avevano manifestato un forte interesse ad imparare la "lingua bersaglio" (l'italiano), è stato proprio il loro desiderio che ci ha motivati ad intraprendere il progetto e in secondo luogo a considerare un approccio pedagogico appropriato che fosse incentrato sul ruolo dell'approccio corporeo (*embodiment*) che, secondo noi, avrebbe sostenuto il processo di acquisizione di una seconda lingua per questo gruppo di studenti. In terzo luogo, unire i due moduli del programma (*Italian for Beginners* e *Exploring Art: Renaissance to Modern*) ci ha dato l'opportunità di insegnare insieme e di contribuire al progetto attraverso le nostre competenze specifiche in materia. Ogni volta che uno studente, nell'apprendere una seconda lingua, è sottoposto a vivere una "esperienza umiliante", secondo le parole sopra citate di Schwarz (1997), riteniamo che il problema sorga da una discrepanza tra i bisogni di apprendimento dello studente e il quadro metodologico che sostiene l'approccio pedagogico. Lo scopo di questo progetto è stato identificare se, e come, l'approccio performativo nell'apprendimento delle lingue (Schewe 2013) possa sostenere l'acquisizione della seconda lingua (L2) in studenti con disabilità intellettive osservando gli effetti dell'*embodiment* nel processo di apprendimento.

2 La pedagogia performativa e il ruolo dell'embodiment nell'apprendimento

Non ci sono sufficienti ricerche che considerino *come* gli educatori possano individuare una pedagogia linguistica efficace per sostenere il processo di acquisizione della seconda lingua

(L2) in studenti con disabilità intellettive. La scelta di come insegnare una seconda lingua, cioè l'approccio pedagogico utilizzato in un dato contesto educativo, è determinata dal significato che apprendere una lingua assume per chi educa. Noi riteniamo che apprendere una seconda lingua non sia solo un processo cognitivo, bensì permetta di vivere la lingua, pronunciare i suoi suoni, abitare con il corpo, i pensieri e le emozioni attraverso di essa.

Negli ultimi decenni, la pedagogia performativa si è affermata come modello nell'insegnamento della lingua seconda/straniera (Schewe 1993; Schewe 2013; Even e Schewe 2016; Mentz e Fleiner 2018). Un approccio performativo nell'insegnamento della lingua si verifica, secondo Schewe (2013), quando le metodologie didattiche provengono dalle arti, specialmente dal teatro e dall'arte drammatica. La pedagogia performativa è collegata alla nozione di forma (estetica) e alla funzione "formativa" dell'insegnamento. Il termine "performativo" può essere contestualizzato all'interno di vari ambiti, compresi la linguistica, l'antropologia e gli studi performativi. Di recente, Crutchfield (2018) ha sintetizzato efficacemente le varie influenze della didattica performativa, traendo la seguente conclusione:

Con performance, intendiamo semplicemente *l'azione corporea (embodied action)* eseguita per e in presenza di uno o più testimoni. Di conseguenza, un'azione particolare può essere chiamata performativa qualora sia abitata ed eseguita in tale modo. (2018: 51, enfasi aggiunta)

Il concetto di '*embodied action*' è la chiave dell'apprendimento linguistico performativo. Secondo Perry e Medina (2011: 63), nelle pedagogie performative, *embodiment* significa "insegnare ed apprendere con la consapevolezza che i nostri corpi sono esseri esperienziali in movimento". Come suggerisce Stolz, apprendere attraverso il corpo (*embodied learning*) permette agli apprendenti di vivere l'apprendimento come un processo "olistico e sintetico che coniuga l'agire, il sentire, il pensare e lo stare al mondo, invece che come delle qualità fisiche e mentali separate che non hanno alcun rapporto le une con le altre" (2015: 485). Alla luce di ciò, gli apprendenti sono incoraggiati a vivere la lingua non solo attraverso le facoltà cognitive, ma anche a livello sensoriale, cinestetico, affettivo ed estetico.

Gli studi sull'*embodiment*, o gli studi sulla gestualità (McCafferty 2008) sono un ramo della ricerca sull'acquisizione della L2 che studia il modo in cui il corpo media l'apprendimento. Questo campo di indagine si ispirò al lavoro dello psicolinguista McNeill (2000) che affermò, come Vygotsky (1987), che la parola e il gesto si sviluppano in maniera interdipendente nel

parlato. In sostanza, McNeill sostiene che il linguaggio interiore non è solo verbale, ma possiede anche un aspetto gestuale. Questa riflessione ha costituito il punto di partenza per la realizzazione di un corpus di studi che esaminano come gli apprendenti di una L2 mediano il significato astratto attraverso i gesti e la postura. La ricerca sull'*embodiment* di Haught e McCafferty (2008) si incentra sulla produzione del gesto come una forma di autoregolazione per mediare l'acquisizione della seconda lingua nei corsi di lingua con approccio teatrale. Questi autori hanno scoperto che le metodologie performative come l'improvvisazione, i giochi teatrali e la rappresentazione teatrale dei copioni permettono ai loro partecipanti (apprendenti di una L2) di autoregolare il proprio apprendimento mentre sono coinvolti in un'attività a livello fisico, cognitivo ed affettivo.

Mentre i partecipanti del progetto di Haught e McCafferty erano studenti senza disabilità, noi eravamo interessati a considerare il ruolo dell'*embodiment* in alcuni apprendenti con disabilità intellettive. Tuttavia, abbiamo appurato che sono state condotte poche ricerche sulla pedagogia performativa e gli studenti con disabilità intellettive in un contesto di L2. Ciò che invece abbiamo trovato è stata una serie di studi per documentare gli effetti dell'arte drammatica nelle persone con varie disabilità, compreso l'autismo, ed esposte a tale approccio nella loro prima lingua (L1) (Kempe e Tissot, 2012; O'Sullivan, 2015). Per esempio, in un progetto longitudinale che è durato quasi vent'anni, O'Sullivan ha scoperto che l'uso dell'arte drammatica può essere estremamente utile per migliorare le abilità sociali e l'autostima dei bambini e dei giovani adulti con la sindrome di Asperger. Kempe e Tissot (2012) presentano dei risultati analoghi dopo aver lavorato con alcuni studenti con disturbi dello spettro autistico. Entrambi gli studi sono stati condotti nella prima lingua (L1) dei partecipanti e facevano ricorso al process drama, che è stato descritto da O'Neill (1995) come un'esplorazione per temi, e non come delle scene teatrali isolate, in cui il risultato finale non è predeterminato ma viene scoperto all'interno del processo stesso.

Come osserva Fleming (2018: 14), "l'uso degli esercizi, dei giochi e del *role-play* nelle classi di lingua ha una lunga tradizione ma queste attività spesso non sfruttavano pienamente il potenziale della forma artistica nel creare dei contesti stimolanti per l'utilizzo della lingua". L'autore differenzia l'utilità delle metodologie performative nell'apprendimento tra "ragioni superficiali" e "ragioni profonde". Le ragioni superficiali si riferiscono alla capacità delle arti di infondere piacere e motivazione nell'apprendimento; le ragioni profonde sono legate ai "concetti di significato ed *embodiment*, dove l'apprendimento è più attivo, dialogico ed

integrato” (2018: 17). All’inizio di questo progetto, la domanda è stata: quale sarà il valore pedagogico dell’*embodiment* in un contesto particolare come il nostro, dove alcuni studenti adulti con disabilità intellettive partecipano a un corso di italiano (L2), insegnato attraverso l’approccio performativo? Per conoscere le possibili risposte, abbiamo introdotto una serie di pratiche pedagogiche performative nel *curriculum* di arte del TCPID (*Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities*), all’interno di un programma di istruzione superiore rivolto a studenti adulti con disabilità intellettive.

3 Verso un’istruzione superiore inclusiva: il programma *The Arts, Science and Inclusive Applied Practice*

Il programma *The Arts, Science and Inclusive Applied Practice* (ASIAP) è un corso della durata di due anni, tenuto presso il *Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities*, che ha lo scopo di promuovere una piena cittadinanza per i suoi studenti (adulti con disabilità intellettive) attraverso lo sviluppo delle reti di apprendimento e delle opportunità di stage e impiego lavorativo (Kubiak, et al. 2019). Attualmente il corso ASIAP è riconosciuto come un programma che nutre alte aspettative accademiche da parte dei suoi studenti rispetto al livello di apprendimento da raggiungere e il carico di lavoro da gestire. I docenti adottano un approccio olistico nella creazione del *curriculum* ASIAP, utilizzando metodi interdisciplinari per esaminare gli argomenti e per facilitare un apprendimento collaborativo ed autonomo. Inoltre, in collaborazione con numerosi partner commerciali, gli studenti partecipano e completano alcuni progetti di ricerca sullo sviluppo personale e professionale, e di conseguenza potenziano una vasta gamma di competenze da poter trasferire sul mercato del lavoro. La certificazione ASIAP è costituita da 22 moduli divisi in sei insegnamenti interdisciplinari: 1) Teorie dell’apprendimento avanzate e sviluppo personale; 2) Teorie di ricerca applicata e pratica; 3) Scienze applicate, tecnologia e matematica; 4) Business e marketing; 5) Difesa dei diritti, diritti e cultura; 6) Belle arti e lingue (Tabella 1).

Nel 2017 è stata presa in considerazione la possibilità di integrare nel programma ASIAP i curricula di due moduli elettivi separati: *Italian for Beginners* ed *Exploring Art: Renaissance to Modern*. Siamo giunti a questa decisione perché nel secondo trimestre del primo anno, gli studenti potevano scegliere tra questi due moduli; considerando che manifestavano lo stesso interesse per entrambe le materie, abbiamo deciso di unire i due sillabi, sperimentando un modulo interdisciplinare che li integrasse entrambi. È stato stabilito che il curriculum *Exploring Art: Renaissance to Modern* avrebbe creato il contesto per il corso di lingua. L’unione di questi

Name: Short Version of title / Kurzversion Titel

due moduli ha fatto sì che il vocabolario della lingua italiana si sviluppasse con riferimento agli avvenimenti e agli artisti più significativi dell'arte occidentale dal 1600 fino ai giorni nostri. Questa scelta è in linea con un approccio che si basa sul ruolo del contesto nell'apprendimento della L2, per cui la lingua è ancorata ad un contesto particolare (nel caso specifico le opere d'arte e gli artisti studiati come parte del programma di arte), invece di essere presentata in assoluto isolamento.

Parallelamente, il syllabo del modulo *Italian for Beginners* aveva l'obiettivo di introdurre la lingua ad un livello iniziale, in linea con il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) e di coprire circa un terzo del livello A1. La conoscenza linguistica trattata durante il corso comprendeva i saluti, la presentazione di sé, l'espressione dei bisogni primari, la descrizione delle forme e dei colori delle opere d'arte e l'esposizione dei propri gusti rispetto a queste. Al fine di evitare alcun problema dal punto di vista etico, abbiamo deciso che la componente linguistica del modulo non sarebbe stata valutata in modo formale. Perciò, la verifica richiesta per l'accreditamento ASIAP si sarebbe incentrata esclusivamente sul modulo *Exploring Art: Renaissance to Modern*. Con questa scelta speravamo di evitare che gli studenti si sentissero in dovere di adeguarsi all'approccio performativo nell'apprendimento linguistico solo per poter superare la verifica. Gli studenti potevano scegliere di non partecipare ai momenti in italiano in classe, e sapevano che tali momenti non sarebbero stati oggetto di valutazione.

Insegnamento	Moduli
Teorie dell'apprendimento avanzate e sviluppo personale	Teoria e pratica dell'apprendimento Terapia occupazionale: auto-sviluppo e sviluppo personale Terapia occupazionale: prepararsi ai processi di transizione
Teorie di ricerca applicate e pratica	Ricerca: teorie e concetti Ricerca: pratica e applicazione

Scienze applicate, tecnologia e matematica	<p>Scienze mediche applicate: funzioni e sistemi del corpo umano</p> <p>Scienze mediche applicate: promozione della salute e disabilità intellettive</p> <p>Utilizzo dei numeri</p> <p>Gestione delle emergenze e delle catastrofi STEM (Scienze, tecnologia, ingegneria e matematica) e società</p>
Business e occupazione	<p>Imprenditoria e disabilità</p> <p>Marketing, disabilità e società</p> <p>Tirocinio</p>
Difesa dei diritti e diritti	<p>Diritti umani</p> <p>Servizi di autogestione</p> <p>Tirocinio sui diritti delle persone con disabilità</p>
Belle arti e lingue	<p>Arti espressive</p> <p>Lingua e società</p> <p>Italiano per stranieri</p> <p>Esplorando l'arte: Dal Rinascimento all'arte moderna</p> <p>Analisi del cinema</p> <p>Poesia</p>

Tabella 1: Gli insegnamenti interdisciplinari e i relativi moduli del corso. ASIAP.

4 La ricerca e i partecipanti

Il gruppo di partecipanti era composto da sei studenti irlandesi (tre maschi e tre femmine) di età compresa tra i venti e i trentacinque anni. L'insieme delle disabilità dei partecipanti includeva i disturbi dello spettro autistico (ASD), la disprassia, la sindrome di Down e i disturbi del linguaggio come la disgrafia, la discalculia e la dislessia. Gli studenti, identificati in questo articolo attraverso alcuni pseudonimi, erano principianti assoluti in italiano (livello Pre-A1). Conoscevano l'arte drammatica e l'improvvisazione perché avevano appena completato il modulo *Expressive Arts* del programma ASIAP durante il primo trimestre, attraverso il quale avevano sperimentato l'approccio performativo nello *storytelling*, in inglese. In effetti, questa prima esposizione alla pedagogia performativa si sarebbe dimostrata essere di vitale

importanza per la qualità della loro partecipazione all'apprendimento di una seconda lingua con un approccio corporeo (*embodied approach*). Abbiamo progettato il modulo come una serie di *embodied activities* adatte a dei principianti, che includevano: alcuni giochi teatrali di riscaldamento in L2; una routine per la voce ispirata agli esercizi vocali di Kristin Linklater (2006) e il *Total Physical Response* (TPR), cioè il metodo della Risposta Fisica Totale sviluppato da Asher (1977) che si avvale delle abilità sensoriali e motorie per collegare il linguaggio e l'azione. La somma complementare e graduale di queste strategie ha permesso agli studenti di impegnarsi in due brevi sessioni basate sul process drama. Ciascuna lezione comprendeva un riscaldamento di circa 10-15 minuti in italiano, utilizzando gli esercizi per la voce di Linklater, che era guidato dalla prima autrice nella lingua bersaglio. Seguiva una seconda fase in cui il TPR era essenziale per ripassare le strutture linguistiche già incontrate e introdurne di nuove. In seguito, venivano usati dei giochi o il process drama. La parte principale della lezione era tenuta in inglese dal secondo autore e si incentrava sul modulo *Exploring Art: Renaissance to Modern*. Nella parte finale della lezione, un gioco nella lingua bersaglio chiudeva la sessione.

In modi diversi, queste strategie (la routine ispirata al metodo Linklater, il TPR, i giochi, il process drama) implicano un approccio corporeo (*embodiment*); tuttavia, ci siamo chiesti come i vari approcci all'*embodied action* sarebbero stati accolti da questo gruppo di apprendenti. Durante l'intera ricerca, il quesito alla base di questo studio è stato: *quali sono gli effetti dell'embodiment nel processo di apprendimento linguistico di un gruppo di studenti adulti con una disabilità intellettiva?* Per cercare di rispondere alla domanda, abbiamo considerato le riflessioni degli studenti attraverso tre *focus group*, rispettivamente all'inizio, a metà e alla fine del progetto, che sono stati filmati e trascritti per essere analizzati. Inoltre, abbiamo ripreso alcune attività proposte in classe e abbiamo scattato alcune fotografie per documentare il lavoro svolto. Per l'intera durata del progetto, cioè per dodici settimane e per un totale di sedici ore di attività in presenza, abbiamo registrato le nostre osservazioni nel diario di riflessione personale del professionista. Una sintesi dei risultati osservati è riportata sotto.

5 Discussione

Questa sezione presenta un'analisi degli effetti dell'*embodiment* sull'apprendimento della L2 quando viene utilizzato un approccio performativo con un gruppo di studenti adulti che hanno una disabilità intellettiva. Analizziamo tre pratiche molto diverse, che si costruiscono l'una

sull'altra in maniera sequenziale e che permettono di apprendere la lingua in azione attraverso il corpo (*embodying language*) (Piazzoli 2018) in vari modi: una routine per la voce ispirata al metodo vocale Linklater, un'attività linguistica basata sul TPR e una breve sessione incentrata sul process drama. Questi esercizi sono esemplificati nel contesto del programma di arte, e precisamente: il riscaldamento per la voce è ispirato all'opera di Dalí *La persistenza della memoria*; l'attività linguistica nella L2 è basata sui dipinti di Bruegel *Banchetto nuziale* e *Proverbi fiamminghi* e il mondo drammatico nell'opera *Danza di contadini* di Bruegel fa da cornice al process drama. I dati che presentiamo sono sostenuti a livello tematico dai nostri appunti di riflessione, dalle interviste fatte agli studenti nei *focus group* e dall'analisi delle registrazioni dei video. L'argomentazione è organizzata attorno a quattro temi: a) motivazione e piacere; b) stimolazione sensoriale e ritenzione mnemonica; c) immagini e creazione del significato; d) autoregolazione attraverso il teatro.

5.1 *Embodiment, motivazione e piacere*

Noi crediamo che l'apprendimento di una seconda lingua sia strettamente correlato alla motivazione, al concetto di sé e all'identità (Dörnyei & Ushioda 2009). Come afferma Dörnyei, "una lingua straniera è molto più di un semplice codice di comunicazione che può essere appreso analogamente alle altre materie accademiche" (ibid. 9); infatti, ha implicazioni di fondamentale importanza legate al concetto di sé, identità ed immaginazione. Per gli adulti con disabilità intellettive questo discorso riveste un ruolo essenziale, poiché la percezione di sé di un individuo come apprendente "disabile" di una lingua (dedotta dagli stereotipi della società) può causare veri e propri ostacoli all'apprendimento. Inoltre, insieme a Van Lier (1996), crediamo che, affinché vengano create le condizioni per l'acquisizione di una seconda lingua, gli studenti debbano diventare ricettivi, ossia aprirsi all'esperienza di apprendimento, invece di rimanere sulla difensiva od opporsi.

Riesaminando i dati, abbiamo notato che uno degli effetti della routine di riscaldamento per la voce nella lingua target, che apriva ogni sessione, era quello di creare un'atmosfera rilassata, associata a un atteggiamento ricettivo e aperto ad *essere* apprendente di una lingua, poiché creava un ambiente immerso interamente nella lingua di arrivo, mentre ci si concentrava sul programma di arte. Per illustrare al meglio i risultati durante una lezione performativa, dove sono state inserite alcune attività di riscaldamento per la voce nel programma di arte, raffiguriamo una vignetta utilizzata nella pratica e condividiamo alcuni commenti degli studenti riguardo all'esperienza.

In una specifica sessione, la routine per la voce traeva ispirazione dal dipinto di Dalí *La persistenza della memoria* (Figura 1), un'opera d'arte introdotta durante le classi precedenti nel contesto del Surrealismo.



Figura 1: *La persistenza della memoria* di Dalí

Per iniziare, durante il riscaldamento per la voce, abbiamo contato gli orologi sciolti e abbiamo descritto i colori del dipinto di Dalí. La routine era ispirata alle tecniche di Linklater, un metodo per l'allenamento della voce che si basa sull'ideochinesi, ossia sull'utilizzo delle immagini visive per stimolare il movimento del corpo. L'obiettivo degli esercizi era quello di rilassare il corpo, esplorare i suoni della lingua straniera e lavorare sulla sonorità della voce. Questa fase è stata condotta interamente in italiano perché gli studenti conoscevano i numeri, i colori e il tempo presente. Inspiravamo contando fino a quattro, trattenevamo per sette secondi, ed espiravamo contando fino a otto. In seguito, ci siamo focalizzati sulla visualizzazione delle immagini di Dalí di fronte a noi e, in linea con i principi dell'ideochinesi, abbiamo immaginato di essere gli orologi nel dipinto, contraendo e rilassando i nostri corpi. Abbiamo continuato attraverso alcuni esercizi di respirazione guidata che permettevano di arrotondare la spina dorsale; sospirare, contrarre e rilassare; contrarre e rilasciare le vibrazioni; sempre prendendo spunto dall'immagine e paragonando le vibrazioni alle formiche che si muovevano sopra gli orologi sciolti (Figura 2).

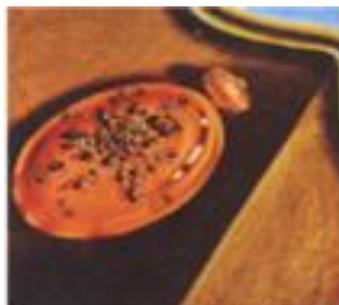


Figura 2: *La persistenza della memoria* di Dalí. Dettaglio

Questa fase iniziale ha fornito un rilassamento focalizzato, svolto in un contesto immerso totalmente nella lingua italiana, che incoraggiava gli studenti a rilassarsi al suono della lingua e ad entrare in uno stato di consapevolezza mentre erano immersi nella lingua target. Come è stato osservato nel diario di riflessione personale del professionista, successivamente è stata realizzata una strategia teatrale molto semplice:

Chiedo loro di descrivere il dipinto di Dalí; Dylan risponde (in inglese): “Strano”. Ripeto questo termine in italiano e iniziamo un’associazione libera di idee che ci guida da *strano* a *razionale* e *irrazionale*; quindi, ci porta di nuovo al Surrealismo. Continuiamo con una strategia teatrale molto semplice, abitando le immagini in un tableau vivant. Attraverso il mimo, rappresentiamo fisicamente *razionale* e *irrazionale* prima come un unico gruppo, poi in piccoli gruppi. Divisi in squadre, gli studenti scelgono uno degli aggettivi, creano un tableau vivant e chiedono agli altri di indovinare quale stanno abitando con il corpo. Seguendo i loro suggerimenti, aggiungiamo anche *serio* e *bellissimo* (p. 12: 8-13).

In questo modo, siamo giunti da un esercizio guidato per il rilassamento della voce nella lingua bersaglio ad un’analisi dell’opera artistica, fino ad una strategia teatrale collegata ad essa, per ottenere la produzione linguistica nella L2. Ciò significa che abbiamo tratto ispirazione dalla spontaneità delle risposte nel contesto del programma di arte sia per la routine della voce, sia per l’arte drammatica, sia per l’attività linguistica. L’attività ha avuto una triplice funzione: in primo luogo, è stata un riscaldamento per la voce e per il corpo, preparando gli studenti a quello che doveva avvenire in seguito. Inoltre, ha permesso loro di mettere in pratica in un contesto le conoscenze sui colori, i numeri, il tempo presente e i nuovi aggettivi. Infine, l’attività è stata un modo per fare pratica mostrando le emozioni attraverso le espressioni facciali: questo è risultato particolarmente importante per alcuni studenti che faticavano ad esprimere i propri sentimenti usando i muscoli del viso. Gli effetti che sono stati osservati in questa attività corporea (*embodied activity*) riguardano la creazione di un senso di motivazione e piacere, poiché ha infuso un senso di “divertimento” nel contesto di apprendimento. Alla fine di questa sessione, è stato annotato: “Non appena ritorniamo ai nostri posti Amy si siede e sospira: “Ah. . . che divertente!” Tutti scoppiano in una risata spontanea, liberatoria e sentita. È stato un momento intenso.” (Riflessioni dell’Autore 1, p. 9: 14-15). L’atteggiamento aperto all’apprendimento di Amy è stato forse il più evidente. Come

è stato registrato durante la Settimana 3: “Amy continua a ripetere ogni singola parola italiana, sembra che le piaccia ripetere le parole” (Autore 1, p. 7: 51). In questo *focus group*, ciò che abbiamo identificato come “apertura” è descritto da Amy e Margaret come ‘senso di divertimento’ nell’apprendimento:

Amy: Vedo che è molto interessante recitare e parlare in italiano perché ti permette di imparare quanto è drammatica la lingua italiana. Mi piace fare qualcosa, piuttosto che stare seduti sulle nostre sedie tutto il giorno.

La nozione di “apprendere divertendosi” accennata da Margaret nel *focus group* è stata essenziale per creare le condizioni affinché si sviluppasse un atteggiamento ricettivo all’apprendimento della L2, eliminando le sensazioni associate alla vergogna e alla disabilità, e promuovendo l’autoefficacia in un contesto di apprendimento positivo. Come osserva Fisher (2009: 5), “le persone parlano come se l’apprendimento avvenisse nel cervello, escludendo sia i modi in cui il corpo contribuisce all’apprendimento sia i ruoli che l’ambiente di ogni persona riveste nel dare forma all’apprendimento e nel fornire informazioni”. Per questo gruppo di studenti, creare un contesto di apprendimento rilassante e piacevole era particolarmente importante per ridurre il loro livello di ansia ed aumentare la motivazione ad apprendere.

5.2 Stimolazione sensoriale e ritenzione mnemonica *embodied*

Autrice 1: Come ci si sente a studiare l’italiano in questo modo?

Rick: Benissimo

Autrice 1: Perché? [. . .]

Rick: È l’unica possibilità che avrò di apprendere.

Autrice 1: Una risposta molto interessante, in italiano o in generale?

Rick: In generale.

[*Focus Group* 1, Settimana 5]

Questo breve estratto estrapolato da un’intervista più lunga ad un *focus group* è illuminante. Al tempo, Rick soffriva di una grave sonnolenza, e manifestava attacchi di narcolessia. In sostanza, Rick faticava a rimanere sveglio in classe e si addormentava periodicamente. Quando Rick afferma “È l’unica possibilità che avrò di apprendere”, chiaramente non si sta

riferendo al contenuto, quanto piuttosto alla modalità di apprendimento, alla pedagogia. Questo è fondamentale per la nostra argomentazione: come abbiamo riportato sopra, crediamo che la discrepanza tra i bisogni di apprendimento degli studenti e l'approccio pedagogico utilizzato sia ciò che alimenta il mito ingannevole della "disabilità nell'apprendere una lingua straniera" (Sparks 2006, 2009).

L'analisi dei contributi verbali e non verbali di Rick durante la lezione suggerisce che l'approccio corporeo nell'apprendimento della L2 ha creato per lui un ambiente favorevole alla memorizzazione del vocabolario specifico e indica che l'apprendimento è stato mediato da, e legato a, specifici gesti:

Riporto l'esempio di *su* e *giù*. Improvvisamente, Rick sembra essere sveglio e sono molto sorpresa quando mi guarda direttamente e sorride, dicendo *su e giù* mentre muove le sue mani aperte per indicare il significato (p. 3: 26-28).

Qui Rick stava riprendendo il vocabolario di un esercizio che era stato introdotto in una sequenza basata sul TPR. Una tipica routine del TPR includeva:

- In cerchio, rispondere al comando vocale *su* e *giù*, alzandosi e accovacciandosi, alternando a vari intervalli;
- Ruotare le *spalle* e le *caviglie*, scuotendole e allungandole;
- Mimare l'azione di "correre" urlando *corri*, rispondere al comando con l'azione, o all'azione con una risposta a voce;
- Mimare l'azione di "camminare" sussurrando *cammina*
- Rompere la formazione a cerchio per muoversi nell'ampio spazio circostante. Rispondere ai comandi per *corri*, *cammina* e altri verbi di movimento, che si concludevano con l'immobilità indicata da *dormi*;
- Aggiungere degli avverbi alla locomozione: *cammina piano*; *cammina pianissimo*; *veloce*, ecc.
- Aggiungere i numeri, in italiano, da uno a dieci, per scandire il ritmo delle varie azioni (camminare, calpestare, correre ecc).
- Assegnare alcune azioni da svolgere individualmente ai singoli studenti, alternando i comandi per ottenere una velocità contrastante: *corri pianissimo*; *cammina velocissimo*

ecc.

Queste sequenze basate sul movimento attivo sono risultate efficaci per Rick affinché rimanesse sveglio, invece che addormentarsi ad intervalli regolari, a causa della sua narcolessia. Ovviamente, doversi alzare in piedi e muoversi è stato utile per Rick; tuttavia, non solo è riuscito a rimanere sveglio, ha saputo anche memorizzare il nuovo lessico e fissarlo nei gesti (un esempio è *su/giù* con i palmi della mano che indicano su e giù; altri esempi comprendono alcuni verbi come *corri, cammina, dormi* e le relative azioni). Sembra che gli effetti delle routine *embodied* del TPR nell'apprendimento linguistico siano legate alla stimolazione sensoriale e alla ritenzione mnemonica.

Tuttavia, anche se la routine TPR potrebbe essere utile per introdurre nuovi termini linguistici, la sequenza *embodied* non è sufficiente, da sola, per generare una creazione del significato volontaria. Gli studenti stavano “rappresentando” la lingua ad un livello superficiale creando poco significato. Come afferma Fleming (2018); il valore degli approcci performativi nell'apprendimento di una lingua comprende sia ragioni “superficiali” sia ragioni “profonde”: “le ragioni superficiali sono legate all’aumento del piacere e della motivazione nei partecipanti. Queste sono importanti ma rappresentano solo la prima fase per riconoscere il valore dell’approccio performativo. Le ragioni profonde sono legate ai concetti di significato ed *embodiment*” (2018: 17). In questo particolare contesto, lavorando con alcuni studenti con disabilità, un approccio fisico all’apprendimento si è rivelato essenziale per sollecitare la stimolazione sensoriale e la ritenzione mnemonica. Sebbene siano rilevanti, le sessioni di TPR da sole non sono sufficienti per generare una creazione del significato mirata. Affinché venga sfruttato appieno il potenziale della pedagogia performativa, le sequenze di TPR devono essere seguite da un’esplorazione del significato più profonda.

5.3 Immagini corporee e creazione del significato

L’analisi dei dati ha rivelato che l’apprendimento linguistico degli studenti era mediato non solo dalla partecipazione alle sequenze di TPR, ma anche dall’utilizzo dell’*embodied imagery* a favore della costruzione del significato.

Il seguente esempio potrebbe chiarire questo aspetto. Durante la seconda settimana di progetto, sono stati introdotti i dipinti del Rinascimento olandese e fiammingo e, osservando il *Banchetto nuziale* di Bruegel (Figura 3), il secondo autore ha fatto emergere un elemento fondamentale, cioè la posizione della sposa nel dipinto.



Figura 3: Il *Banchetto nuziale* di Bruegel

Si è trattato di un momento favorevole per presentare la nozione di concordanza di genere, in contesto. Mentre gli studenti cercavano di indovinare dove Bruegel avesse posizionato la sposa, è stata introdotta la concordanza di genere dei pronomi soggetto maschili/femminili, pronunciando a voce alta e indicando *lui* e *lei* oltre a *questo* e *questa*. Per rispondere alla domanda: *Chi è la sposa nel quadro?* gli studenti erano incoraggiati ad alzarsi, avvicinarsi al dipinto ed indicare la sposa, chiedendo *è lei?* e lo stesso con lo sposo, affermando: *è questo?*

Non erano domande retoriche perché facevano parte di una discussione autentica riguardo alla figura della sposa, dato che la sua identità rappresenta uno degli aspetti più dibattuti all'interno dell'opera. Gli studenti stavano creando il loro significato, usando le forme maschili/femminili (appena introdotte) per esprimere la propria opinione. Introdurre la concordanza di genere in questo modo dimostra come si può collegare un aspetto morfologico della lingua con l'utilizzo delle immagini (un dettaglio di un'opera artistica) per esprimere un significato. In questa situazione l'*embodiment* assume una nuova sfumatura: l'azione fisica che viene svolta per doversi alzare, camminare verso il dipinto e creare un collegamento tra le forme maschili/femminili pronunciando *questo* e *questa*, è stata utilizzata come occasione favorevole per far proprio l'aspetto morfologico della lingua in azione. L'attività è stata particolarmente utile per il gruppo di apprendenti, poiché la concordanza di genere è un concetto che non esiste nella lingua inglese e che gli studenti con disabilità intellettive non avrebbero potuto comprendere facilmente a causa della sua natura astratta. In questa situazione l'*embodiment*, come processo di creazione del significato attraverso il corpo e le immagini (l'opera artistica), ha mediato la comprensione della concordanza di genere. Mentre venivano svolte queste attività, è stato scritto che:

Oggi sembrava che stessimo realmente unendo le parole dell'italiano per formare delle frasi. Strutture molto semplici, che includevano *questo/a* e con vari aggettivi. Ho

la sensazione che stiano iniziando lentamente e in modo naturale a formulare delle frasi. Inoltre, ho introdotto in modo spontaneo altri elementi della lingua italiana all'interno della descrizione dei dipinti, e non avevo l'impressione che qualcuno mostrasse incomprensione o cercasse chiarimenti. Sembrava molto naturale. (p. 12: 23-24)

Queste risposte "naturali" erano emerse grazie alla pedagogia corporea (*embodied pedagogy*), che collega il corpo, le immagini e il significato con delle strutture linguistiche specifiche.

In un ulteriore esempio pratico, sono state mostrate agli studenti numerose scene presenti nell'opera di Bruegel *Proverbi fiamminghi* (Figura 4), i quali si sono offerti volontari per creare un tableau vivant ispirato alle varie immagini del dipinto. Per iniziare, hanno individuato, attraverso la lingua italiana, le scene che piacevano o che non piacevano loro utilizzando *mi piace* e *non mi piace* e le hanno situate nel dipinto attraverso alcune preposizioni come *in alto*, *in basso*, *al centro*, *a destra/sinistra*. Inoltre, hanno contato le figure e hanno descritto i colori e i vari paesaggi delle scene che gli piacevano. Ancora una volta, quest'attività ha avuto un duplice effetto nella lingua e nel programma di arte: li ha incoraggiati ad apprezzare l'assoluta specificità del dipinto mentre mettevano in pratica la lingua in un contesto, utilizzando dei verbi, degli avverbi e alcune preposizioni che erano state introdotte precedentemente attraverso la routine del TPR, che quindi è stata essenziale per supportare la lingua. Tuttavia, la sola routine non era sufficiente, poiché sono state le immagini del contesto e la creazione del significato ad arricchire l'esperienza. In seguito, gli studenti hanno dovuto ricreare la loro scena preferita. In un caso, è stata scelta l'immagine raffigurata nell'angolo in basso a destra del dipinto (Figura 5), cioè un uomo collassato su un tavolo di fortuna.

Ross, uno studente con la sindrome di Down, si era offerto volontario per ricoprire il ruolo dell'uomo collassato sul tavolo mentre Rick (che poco prima si era addormentato, a causa della sua narcolessia) si era proposto per interpretare la figura dietro all'uomo collassato. Rick si è alzato in piedi, con i pugni chiusi, un'espressione del viso esagerata e guardando verso l'alto per esprimere la tensione (Video 2, 3:25'). Quindi ha spinto le sue mani in avanti e ha guardato in alto, annuendo e indicando sopra di lui (Video 2, 3.31'). Stava usando il corpo per dare la propria interpretazione del dipinto e stava anche rispondendo ai comandi vocali nella lingua italiana.



Figura 4: *Proverbi fiamminghi* di Bruegel



Figura 5: *Proverbi fiamminghi* di Bruegel. Dettaglio

Tuttavia, un'analisi di questa attività rivela un uso ancora limitato delle pratiche performative, per cui i tableau vivant sono usati essenzialmente per riprodurre un'immagine o una situazione. Limitare un'*embodied activity* come l'immagine fissa ad una simulazione cadrebbe in quello che Fleming chiama "l'errore di supporre che l'obiettivo [della forma drammatica] è replicare la realtà il più fedelmente possibile" con lo scopo di raggiungere "una verosimiglianza tipica della televisione" (2018: 15). Al contrario, il tipo di *embodiment* promosso dalla pedagogia performativa si può basare su alcune immagini fisse per permettere agli studenti non di replicare, ma di esplorare nuove possibilità attraverso la manipolazione della forma estetica. Come afferma Schewe (2018) nella sua analisi delle immagini fisse, attraverso la manipolazione della forma estetica, gli studenti potevano passare da un'*embodied action* sotto forma di simulazione, ad un'*embodied action* che diventa espressione giocosa di sé. La sezione finale dell'analisi esaminerà questo aspetto.

5.4 Autoregolazione attraverso il teatro

Sfruttare appieno la pedagogia performativa ha creato un tipo di *embodiment* che ha permesso agli studenti di autoregolare le proprie espressioni attraverso il teatro.

L'autoregolazione è definita, secondo una prospettiva vygotkiana, come l'agente delle proprie azioni (Van Lier 2008). Se questo concetto viene esteso all'apprendimento performativo, l'*agency* come autoregolazione fa riferimento a un coinvolgimento attivo e giocoso nella gestione degli elementi formali della rappresentazione drammatica. L'autoregolazione può alludere anche alla teoria della motivazione nell'acquisizione della L2, che viene descritta da Dörnyei (2009) come una serie di meccanismi che collegano il sé all'azione.

Un ultimo esempio pratico ha lo scopo di illustrare questo aspetto. Esaminando la *Danza di contadini* di Bruegel (Figura 6), Ross si è alzato in piedi spontaneamente e, attraverso un contributo giocoso, ha chiesto ad alta voce di prestare attenzione ad un "assassino" nella torre principale all'interno del dipinto, che presumibilmente voleva attaccare i contadini che danzavano. Quando l'azione è terminata, è stato scritto:

Ross indica una finestra molto piccola nella chiesa sullo sfondo del dipinto e suppone che ci sia un assassino all'interno; è molto entusiasta ed è rapito dalla storia: si alza in piedi e racconta la storia dell'assassino, ingaggiato dalla Chiesa per uccidere tutti. Sono estremamente colpita dall'abilità di Ross di creare un significato drammatico. (p. 5: 1-3)



Figura 6: La *Danza di Contadini* di Bruegel

In quell'occasione, non è stato possibile seguire lo spunto teatrale di Ross perché la lezione stava per finire. Tuttavia, nella sessione seguente, ci siamo collegati alla sua idea e abbiamo creato un'esperienza di process drama in cui, per tradizione, l'azione drammatica si svolge grazie a un pre-testo (O'Neill 1995) che attiva l'immaginazione degli studenti. In questo caso, il suggerimento dell'assassino ideato da Ross ha avviato l'esplorazione drammatica. Il video

che riprende la sessione mostra la reazione entusiasta di Ross, quando ricominciamo a partire dallo spunto teatrale che ha ideato e invitiamo lui e i suoi compagni ad ampliare la storia. Divisi in due squadre, gli studenti hanno scelto la musica adatta, hanno pensato a un motivo che giustificasse la presenza dell'assassino (contestualizzato nel villaggio contadino del XVI secolo), e hanno interpretato le loro narrazioni attraverso una sequenza di movimenti, immagini fisse e *role-play*. Sono "entrati" a tutti gli effetti nel mondo del dipinto, autoregolando i loro corpi verso una visione condivisa per creare un significato drammatico. Si precisa che in questo caso le immagini fisse non erano delle riproduzioni del dipinto, ma erano frutto dell'immaginazione degli studenti, per cui hanno collegato il movimento e la lingua attraverso un'esplorazione giocosa degli elementi della forma drammatica (Hasegan & O'Toole 2017). Un gruppo ha scelto di alterare il tempo e di ricreare alcuni *flashbacks* che rievocassero l'infanzia dell'assassino, esplorando che cosa lo aveva portato a bramare vendetta da adulto. Per qualche studente, questo tema è collegato all'idea del più debole che cerca vendetta, un problema con cui alcuni di loro sembrano avere un forte legame emotivo. L'importanza del rapporto personale nel process drama può essere un fattore potente nell'avvio dell'apprendimento. Si tratta di un tema presentato anche nel secondo process drama che questo gruppo ha vissuto, che è stato analizzato in altra sede (Piazzoli, 2018).

Poiché era il loro primo process drama, è stata utilizzata una combinazione dell'inglese e dell'italiano: l'inglese era usato per le istruzioni, mentre la lingua target era impiegata per le convenzioni teatrali associate al tableau vivant (come la voce fuori campo e le didascalie) e ai *role-plays*. Sebbene il vocabolario fosse ad un livello elementare, è stato abbinato alla musica e al movimento all'interno della storia. Gli elementi formali come la tensione drammatica, il *focus*, il ruolo, la narrazione, il tempo e il movimento sono stati manipolati in modo giocoso affinché si creassero vari livelli di coinvolgimento, sfruttando appieno il potenziale dell'*embodied learning* in un approccio performativo. L'attività ha creato una sorta di autoregolazione attraverso il teatro che ha dato agli studenti un senso di padronanza, che era particolarmente evidente in questo esempio poiché è stato uno studente, e non l'insegnante, a ideare il pre-testo in modo originale. Citiamo testualmente le parole di un partecipante alla fine del modulo:

Adesso che conosco un po' d'italiano potrei essere in grado di tradurlo in inglese per i miei genitori. Sto imparando l'italiano ed è interessante conoscerlo per cui quando vado in Italia posso capire quello che le persone stanno dicendo. O quello che è scritto

da qualche parte; posso tradurlo in inglese per mia mamma e mio papà. (Dylan, Focus Group 5, 6.50')

Come osserva Dörnyei, la motivazione può essere considerata come "il desiderio di diminuire la discrepanza tra il Sé attuale e gli standard di comportamento proiettati dal Sé Ideale/Dovuto" (2009: 18). Le parole dello studente suggeriscono che, almeno per Dylan, complessivamente il corso di apprendimento linguistico è stato percepito come un'esperienza positiva: ha fatto leva sul senso di motivazione ad apprendere la L2 e di autoefficacia, generando la proiezione di uno standard di comportamento immaginato nel futuro (essere in grado di capire cosa stanno dicendo le persone in Italia; tradurre per i suoi genitori) ed aprendo una prospettiva verso il suo "Sé Ideale".

Tornando alle domande di ricerca, si può affermare che l'*embodiment* ha assunto varie forme e ha avuto diversi effetti, che hanno prodotto la motivazione iniziale e il piacere, la stimolazione sensoriale e la ritenzione mnemonica, la creazione del significato e infine l'autoregolazione attraverso il teatro, che si è collegata nuovamente alla motivazione nell'acquisizione della L2, e così via.

L'approccio performativo è stato favorevole per l'apprendimento linguistico di questi studenti, in particolare quando coinvolgeva il corpo non solo ad un livello fisico, ma anche quando collegava la lingua alla creazione di significato, e quando permetteva agli studenti di esprimersi con un atteggiamento giocoso, attraverso gli elementi formali della rappresentazione drammatica. Si può quindi concludere che questa ricca combinazione del corpo "performativo", all'interno di un contesto ispirato all'arte, è stata particolarmente vantaggiosa per gli apprendenti con disabilità intellettive, perché è stato un mezzo per osservare i partecipanti come soggetti che *hanno reso possibile* l'apprendimento.

6 Limiti

Sebbene questo studio abbia sottolineato i benefici dell'apprendimento della L2 per le persone con disabilità intellettive, è opportuno segnalare i seguenti limiti. In primo luogo, anche se tutti gli studenti del primo anno del programma ASIAP hanno partecipato, la ridotta dimensione del campione limita la possibilità di trarre conclusioni generali a partire dai risultati. In secondo luogo, nonostante le considerazioni degli studenti coinvolti nella ricerca siano ben formulate, le opinioni degli insegnanti potrebbero essere ampliate nei risultati presentati, in particolare all'interno dei commenti nelle riflessioni. Inoltre, poiché si trattava

di un progetto di gruppo che si è svolto in un periodo di tempo limitato, è stato difficile stimare in dettaglio 1): come è avanzata la crescita linguistica individuale e lo sviluppo negli studenti durante un singolo semestre (tre mesi), e 2) come lo sviluppo dei singoli individui potrebbe sfatare alcuni miti che riguardano l'apprendimento della L2 e le persone con disabilità intellettive (cioè la manifestazione di alcune debolezze nelle capacità e abilità di apprendimento linguistico; le discrepanze tra il QI e il rendimento scolastico nell'apprendimento della L2). Infine, alcune ricerche longitudinali future potrebbero cercare di ampliare l'uso della pedagogia performativa attraverso ulteriori programmi modulari di arte e potrebbero raccogliere dati su un periodo più lungo, al fine di misurare i risultati durante tutto il programma della durata di due anni.

7 Conclusione

A seguito della pubblicazione dell'Articolo 24 del CDPD, coloro che in passato erano considerati "non educabili" sono diventati gradualmente dei partecipanti più attivi nel contesto dell'istruzione e negli ultimi anni, su scala sia nazionale sia internazionale, questo livello di adattamento si è esteso all'istruzione terziaria (vedi Hart Grigal, Sax, Martinez & Will 2006). Di conseguenza molti Paesi come ad esempio gli Stati Uniti (Hart et al. 2006), l'Irlanda (Kubiak, Spassiani, Shevlin, e O'Keeffe 2019; O'Connor, Kubiak, Espiner e O'Brien 2012), il Canada (Uditsky e Hughson 2012), l'Islanda (Stefánsdóttir e Björnsdóttir 2016), la Finlandia (Saloviita 2000) e la Spagna (Izuzquiza Garset & Herrero 2016) hanno reso possibile per gli apprendenti adulti con disabilità intellettive essere ammessi nell'istruzione secondaria. I vantaggi di queste pratiche inclusive e dei procedimenti legislativi sull'inclusione sono stati oggetto di studio in una ricerca (Uditsky & Hughson 2012), e i risultati indicano chiaramente quali siano i benefici per il singolo individuo (Hughson, Moodie e Uditsky 2006; Kubiak, et al. 2019), per la comunità accademica e per la società in generale (O'Connor et al. 2012).

Promuovere la comprensione dell'*embodiment* e della pedagogia performativa nell'insegnamento della L2, e nello specifico con riferimento ad alcuni studenti universitari con disabilità intellettive, ha la capacità di avere un impatto su un intero gruppo di studenti e laureati che sono motivati ad imparare una seconda lingua per svariate ragioni, come la crescita personale e culturale, o per motivi più pratici, come l'aumento delle opportunità di lavoro.

Tradizionalmente, per gli apprendenti con un disturbo di apprendimento o una disabilità intellettiva, l'impatto di essere esposti a delle attività nella L2 sedentarie e concentrate

unicamente sul libro di testo ha condotto a delle esperienze di stress e fallimento. Nelle considerazioni del secondo autore:

Sono rimasto colpito soprattutto dalla *volontà degli studenti di prendere il rischio* attraverso l'approccio dell'*embodiment*. Questi esercizi basati sull'esperienza hanno coinvolto effettivamente gli apprendenti e ho capito che l'insegnamento e l'apprendimento potrebbero essere una celebrazione attiva del sé e del contenuto che collega l'esperienza alle idee. (p. 1: 19-22)

Gli studenti con disabilità sono disposti a correre il rischio, se vengono messi in un contesto di apprendimento che permette loro di farlo. I risultati di questa ricerca sostengono un approccio performativo nell'apprendimento linguistico per studenti adulti con disabilità intellettive, in cui l'uso del rilassamento della voce, del movimento, delle immagini, e della creazione di significato possono offrire un effetto positivo. Essenzialmente, il valore della pedagogia performativa non risiede nell'*embodied action* come se fossero delle sequenze di movimenti superficiali scollegate dal contesto, bensì è raggiunto quando si abitano con il corpo le immagini, la creazione del significato e un'espressività giocosa in un contesto con un significato. Siamo consapevoli che occorre proseguire la ricerca in questa direzione e speriamo che si sviluppi una visione più inclusiva delle opportunità per le persone con disabilità intellettive che apprendono una seconda lingua.

Ringraziamenti Gli autori desiderano ringraziare gli studenti del programma ASIAP la cui partecipazione ha reso questo studio possibile.

Bibliografia

- Asher, James J. (1977): Learning another language through actions. The complete teachers' guide book. Los Gatos, California: Sky Oaks Publications
- Barnes, Colin (2010): A brief history of discrimination and disabled people. In: Davis, Lennard J. (ed.): *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge
- Crutchfield, John (2015): Fear and trembling: The Role of 'Negative' Emotions in a Performative Pedagogy. In: *Scenario IX/2*, 101-114
- Dewey, John (1934): *Art as experience*. Rahway, NJ: The Barnes Foundation Press
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (eds.) (2009): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters
- Even, Susanne & Schewe, Manfred (eds.) (2016): Performative teaching, learning, research – Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Berlin: Schibri Verlag
- Fleming, Michael (2018): Performativity, learning and aesthetic education. In: Mentz, Oliver & Fleiner, Micha (eds.): *The arts in language teaching. International perspectives: Performative, aesthetic, transversal*. Vienna: Lit Verlag, 6-20
- Hart, Debra; Grigal, Meg; Sax, Caren; Martinez, Donna & Will, Madeleine (2006): Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. In: *Research to Practice* 45: 1-5
- Haight, John R. & McCafferty, Stephen G. (2008): Embodied language performance: Drama and second language teaching. In: Lantolf, James P. & Poehner, Matthew, E. (eds.): *Sociocultural theory and the teaching of languages*. Oakville, CT: Equinox Press, 139-162
- Haseman, Brad & O'Toole, John (2017): *Dramawise reimaged*. Sydney: Currency Press
- Hughson, Anne; Moodie, Sheena & Uditsky, Bruce (2006): *The story of inclusive postsecondary education in Alberta: A research report*. Edmonton, Canada: Alberta Association for Community Living
- Izuzquiza Garset, Dolores & Herrero, Pablo R. (2016). *Inclusion of people with intellectual disabilities in university*. Results of the Promotor Program (UAM-PRODIS). Siglo Coro. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual
- Kempe, Andy & Tissot, Cathy (2012): The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. In: *Support for Learning* 27/3, 97-102
- Kormos, Judit (2017): The second language learning processes of students with specific learning difficulties. New York and London: Taylor and Francis
- Kormos, Judit & Smith, Anne M. (2012): *Teaching languages to students with specific learning differences*. Clevedon: Multilingual matters
- Kubiak, John; Spassiani, Natasha; Shevlin, Michael & O'Keefe, Molly (2019): Developing post-secondary university education programmes for people with intellectual disabilities in Trinity College, The University of Dublin, Ireland. In Slee, Roger (ed.): *People with Intellectual Disability Experiencing University Life: Theoretical underpinnings, evidence*

Name: Short Version of title / Kurzversion Titel

and lived experience. Leiden and Boston: Sense Publications, 141-153

Linklater, Kristin (2006): *Freeing the natural voice*. Hollywood, CA: Drama Publishers

McCafferty, Stan G. (2008): Material foundations for second language acquisition: Gesture, metaphor, and internalization. In: McCafferty, Steven G. & Stam, Gale (eds.): *Gesture: Second language acquisition and classroom research*. London: Routledge, 3-24

McNeill, David (2000): *Language and gesture*. New York: Cambridge University Press

O'Connor, Barry, Kubiak, John, Espiner, Deborah & O'Brien, Patricia (2012): Lecturer responses to the inclusion of students with intellectually disabilities auditing undergraduate classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9/4, 247–256

O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds: A Framework For Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann

O'Sullivan, Carmel (2015): The Day that Shrek was almost rescued: Doing Process Drama with Children with an Autism Spectrum Disorder. In: Duffy, Peter (ed.): *What Was I Thinking: A Reflective Practitioner's Guide to (Mis)Adventures in Drama Education*. New York: Peter Lang, 219-242

Piazzoli, Erika (2018): *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama for Second Language Education*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan / Springer Nature

Saloviita, Timo (2000): An inclusive adult education program for students with mild to severe developmental disabilities: Experiences from a pilot project in Finland. In: *Developmental Disabilities Bulletin* 28, 27-39

Schewe, Manfred (2018): Performative foreign language didactics in process: About Still Images and the teachers as 'Formmeister' (Form Master). In: Mentz, Oliver & Fleiner, Micha (eds.): *The arts in language teaching. International perspectives: Performative, aesthetic, transversal*. Vienna: Lit Verlag, 6-20

Schewe, Manfred (2013): Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. In: *Scenario* VII/1, 5-27

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer Dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg

Schwarz, Robin L. (1997): Learning Disabilities and Foreign Language Learning. <http://www.idonline.org/article/6065/> [last accessed May 16, 2018]

Sparks, Richard L. (2016): Myths About Foreign Language Learning and Learning Disabilities. In: *Foreign Language Annals* 49/2, 252-270

Sparks, Richard L. (2009): If you don't know where you're going, you'll wind up somewhere else: The case of "foreign language learning disability" In: *Foreign Language Annals* 42, 7-26

Sparks, Richard L. (2006): Is there a "disability" for learning a foreign language? In: *Journal of Learning Disabilities* 39, 544-557

Stefánsdóttir, Guðrún V. & Björnsdóttir, Kristín (2016): 'I am a college student' postsecondary

Name: Short Version of title / Kurzversion Titel

education for students with intellectual disabilities. In: *Scandinavian Journal of Disability Research* 18/4, 328-342

Stolz, Stephen A. (2015): Embodied learning. In: *Educational Philosophy and Theory* 47/5, 474-487

Uditsky, Bruce & Hughson, Elisabeth (2012): Inclusive Postsecondary Education – An Evidence-based Moral Imperative. In: *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 9/4, 298-302

United Nations (2006): Convention on the rights of persons with disabilities.

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [last accessed November 2, 2018]

Van Lier, Leo (2008): Agency in the classroom. In: Lantolf James P. & Poehner Matthew E. (eds.): *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 163-186