

## Introduzione

Da una decina d'anni a questa parte il termine «inclusione» è divenuto particolarmente popolare ed estremamente diffuso nel discorso pubblico. Viene impiegato, a seconda dei contesti e degli interlocutori, con accezioni non sempre coincidenti, e in alcuni casi in modo piuttosto disinvolto, quasi si trattasse di una parola d'ordine, tanto efficace sul piano comunicativo quanto indiscutibilmente valida, almeno in astratto, sul piano etico: chi può dirsi contrario all'idea di costruire società inclusive? In ambito accademico l'inclusione è al centro di numerosi studi di impianto sia teorico sia applicativo – tanto da avere dato origine a un campo di ricerca che prende il nome di «educazione linguistica inclusiva» – ma anche piani strategici elaborati dai singoli atenei, manifesti programmatici sottoscritti da università e centri di ricerca, nonché documenti d'indirizzo come le *Linee guida* della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD). Dato il contesto generale, si potrebbe quindi pensare che anche nell'ambito specifico della didattica del russo come lingua straniera (LS) l'interesse per l'inclusione sia vivo e che questo libro sfrutti la risonanza di un tema di «tendenza». A questo proposito è bene subito chiarire una cosa: la ricerca scientifica dedicata alla didattica del russo LS in prospettiva inclusiva e accessibile non registra nessuna «tendenza» e sino ad oggi si è limitata a produrre solo qualche sporadico e isolato contributo. A mancare è anzitutto una problematizzazione del concetto stesso di «inclusione» in relazione al curriculum di russo LS; di conseguenza non esiste (ancora) un quadro teorico-metodologico di riferimento che sia in grado di orientare in modo strategico e sistematico l'applicazione dei principi inclusivi nella pratica d'insegnamento

Giorgia Pomarolli, University of Verona, Italy, giorgia.pomarolli@univr.it, 0000-0002-8593-021X

Referee List (DOI 10.36253/fup\_referee\_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup\_best\_practice)

Giorgia Pomarolli, *Didattica inclusiva e accessibile del russo LS. Sfide, esperienze, prospettive*. © 2025 Author(s), CC BY 4.0, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0784-3, DOI 10.36253/979-12-215-0784-3

della lingua russa. Gli effetti prodotti dalla carenza di studi in quest'area si ripercuotono immediatamente sul piano concreto della didattica: la creazione di spazi inclusivi per l'apprendimento del russo LS è completamente demandata all'iniziativa, alle capacità di *problem solving* e alla creatività dei singoli docenti<sup>1</sup>.

L'obiettivo di questo volume è quello di avviare una riflessione critica sulla didattica inclusiva e accessibile all'interno del curriculum di russo LS. Sebbene nel campo della didattica delle lingue seconde e straniere si registri una crescente attenzione della ricerca verso i temi dell'inclusione – con una produzione scientifica particolarmente vasta in riferimento all'inglese – il caso del russo LS richiede un'elaborazione specifica, che non può esaurirsi nel semplice trasferimento di modelli sviluppati altrove. Le caratteristiche strutturali della lingua russa, nonché il suo status sociolinguistico e il suo portato culturale pongono infatti sfide peculiari in termini di insegnamento/apprendimento. Sicché solo uno sguardo interno alla Slavistica, o più precisamente alla Russistica, può consentire di definire una proposta metodologica per la didattica del russo LS in chiave inclusiva e accessibile. Tale sguardo, oltre alle conoscenze e competenze disciplinari («il sapere dei contenuti»), non può prescindere dal *know-how* didattico («il sapere dell'insegnamento»<sup>2</sup>): deve, cioè, coniugare la prospettiva della ricerca glottodidattica con le competenze pratico-metodologiche derivate dall'esperienza diretta e provata che ha luogo nell'aula di russo LS.

La definizione della proposta inclusiva nel curriculum di russo deve anzitutto partire con il rispondere a una domanda cruciale: che cosa significa «inclusione»? L'interrogativo è solo all'apparenza di natura innocentemente semantica e sottende una questione epistemologica fondamentale. Storicamente il concetto di «inclusione» emerge in stretta correlazione con una riflessione sulla disabilità, sicché in ambito educativo l'inclusione si è originariamente configurata – ma tende ancora oggi spesso a essere (fra)intesa – come una risposta alla vulnerabilità propria di chi fa esperienza di tale condizione. Semplificando con una formula schematica: misure «speciali» per individui con bisogni «speciali». A ben guardare però – e questo è il passaggio concettuale rivoluzionario operato dall'UNESCO in seno al quale è nato il programma dell'*Inclusive Education* negli anni Novanta – la vulnerabilità, in quanto tale, rappresenta una caratteristica universale dell'esperienza umana (Soresi 2022). Sicché praticare l'inclusione significa rivolgersi a tutti, eleggendo, cioè, a propri destinatari non soltanto le persone con disabilità o svantaggio, bensì le persone *tout court*. Volendo nuovamente utilizzare una formula schematica, l'inclusione si fonda sul principio «tutti uguali/tutti diversi», perché la condizione di bisogno «speciale» può essere vissuta da chiunque, a vari livelli, in diversi momenti e a causa di fattori molteplici (Lascioli 2014). Ne deriva che una didattica che si propone di farsi autenticamente inclusiva non si traduce nell'approntare soluzioni spe-

<sup>1</sup> Nel volume si utilizzerà sistematicamente il maschile non marcato per favorire la leggibilità del testo.

<sup>2</sup> L'espressione è di d'Alonzo, Bocci, e Pinnelli (2024).

ciali per «alcuni», ma nel creare condizioni di partecipazione per «tutti» (nel proprio essere, al contempo, uguali e diversi). Si potrebbe dire, quindi, che fare didattica inclusiva non significa altro che fare buona didattica.

La creazione di condizioni di partecipazione universali può essere realizzata solo assumendo l'«accessibilità» come principio guida. L'accessibilità costituisce in effetti un pilastro fondamentale della didattica inclusiva. Essa rappresenta un problema complesso e stratificato e consiste nella progettazione di ambienti e prodotti di apprendimento che siano fruibili da tutti, nella misura più ampia possibile, riducendo al minimo la necessità di aggiustamenti a posteriori (Burgstahler et al. 2020). La sfida di una progettazione didattica accessibile si gioca su tre livelli fondamentali: fisico, tecnologico e metodologico-didattico (cfr. Guglielman 2011). I primi due livelli della questione riguardano la dimensione spaziale in cui avviene l'esperienza di apprendimento. Un corso universitario deve potersi avvalere di aule e spazi fisici a cui tutti possano accedere, nella stessa misura in cui ciascuno deve potere fruire, senza incorrere in ostacoli dovuti a barriere digitali, dei contenuti condivisi nell'ambiente virtuale. Se nel sentire comune pare oggi essersi sufficientemente consolidata una certa sensibilità circa la necessità di abbattere le barriere fisico-architettoniche (sebbene spesso la realtà tradisca una certa inadeguatezza rispetto ai propositi), meno scontato è ragionare in questi termini anche in relazione agli spazi virtuali, che pure caratterizzano in modo ad oggi imprescindibile la didattica. Il terzo livello di accessibilità riguarda le modalità di rappresentazione dei contenuti e chiama in causa l'adozione di un approccio multimodale, che si avvalga, cioè, di una pluralità di canali, da quello verbale, a quelli visivo, uditivo, gestuale e cinestetico (Walters 2010). I tre diversi livelli di progettazione accessibile devono sussistere in modo interdependente e simultaneo.

Accanto all'accessibilità – che riguarda gli aspetti più tecnici della progettazione didattica – il discorso inclusivo richiama un'altra parola chiave: «partecipazione». Valorizzare la partecipazione nel curriculum di russo LS significa operare una revisione radicale del modo di concepire la didattica, attraverso un ripensamento dei ruoli tradizionali (superando l'impostazione gerarchica docente vs studenti «standard» e riconoscendo agli apprendenti un ruolo attivo nella co-costruzione dei contenuti e del curriculum stesso), dei modelli (affiancando al modello trasmissivo approcci orientati all'azione), delle modalità (strutturate per garantire forme di coinvolgimento flessibili) e, non da ultimo, dell'oggetto stesso dell'apprendimento, la lingua russa (da intendere non solo come repertorio di strutture formali, ma in senso più ampio come pratica sociale capace di dare voce alla diversità).

È evidente, allora, che l'adozione di una prospettiva inclusiva nella didattica del russo LS si configura come una vera e propria rivoluzione. Si tratta, senza dubbio, di un progetto ambizioso, che può essere avviato soltanto a partire da due condizioni fondamentali: da un lato, una solida elaborazione teorica, capace di fornire i necessari strumenti concettuali; dall'altro, l'esperienza sul campo, che ne rappresenta il «banco di prova» e quindi l'occasione per informare e affinare il quadro concettuale secondo un processo circolare. In un panorama

ancora povero di studi esplicitamente dedicati alla didattica inclusiva e accessibile del russo LS, il presente volume si propone come un primo contributo su questo tema, attraverso l'integrazione della riflessione teorico-metodologica con l'analisi di evidenze empiriche.

Il volume si apre con un capitolo che offre un *excursus* sulle politiche internazionali ed europee, nonché sulle disposizioni previste dalla normativa italiana a sostegno dell'educazione inclusiva. La tutela dei diritti delle persone con disabilità ha rappresentato una spinta decisiva per la definizione della proposta inclusiva. Tuttavia, in ambito internazionale già negli anni Novanta, con l'emergere del movimento «Educazione per tutti» e la sottoscrizione della *Dichiarazione di Salamanca* (1994), tale proposta assume una portata più ampia che va oltre la disabilità e specifiche condizioni di fragilità individuale per configurarsi come una strategia programmatica volta a garantire opportunità di apprendimento per tutti. In Italia l'integrazione degli studenti con disabilità nei contesti educativi comuni viene pionieristicamente riconosciuta dall'ordinamento negli anni Settanta (con le Leggi n. 118/1971 e n. 517/1977); norme a tutela degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e con bisogni educativi speciali vengono introdotte, rispettivamente, nel 2010 e nel 2012. Come avremo modo di osservare, tuttavia, nonostante l'impianto normativo all'avanguardia, l'ordinamento italiano non risulta ancora pienamente allineato ai principi dell'educazione inclusiva. Il capitolo si chiude discutendo alcuni dati, tratti dal Rapporto ANVUR (2022), relativi alla presenza di studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento nelle università italiane, che evidenziano la costante crescita di queste popolazioni.

Il secondo capitolo propone anzitutto una disamina della riflessione teorica condotta nell'ambito dei *Disability Studies in Education*, i quali offrono una cornice di riferimento utile per inquadrare il concetto di inclusione nella sua più ampia portata socio-culturale, evitando così di restringerne l'estensione alla sola dimensione della disabilità. L'invito è quello di superare una visione medico-individuale della disabilità, per riconoscere la necessità di intervenire sui contesti dell'apprendimento, rimuovendo le barriere – siano queste fisiche, didattiche, organizzative e culturali – al fine di garantire la piena partecipazione non solo alle persone con disabilità ma a tutti gli individui. Muovendo da questa prospettiva, verranno presentati due approcci didattici – la Differenziazione Didattica e l'*Universal Design for Learning* (UDL) – che si configurano come strumenti particolarmente efficaci per tradurre nella pratica i principi dell'educazione inclusiva, valorizzando il principio «tutti uguali/tutti diversi». Il capitolo si chiude con una rassegna dei principali contributi scientifici dedicati all'educazione linguistica inclusiva, con l'obiettivo di identificare le aree di interesse fondamentali in relazione al tema dell'inclusione nell'ambito della ricerca sulla didattica delle lingue straniere, con un focus prevalentemente sul contesto universitario.

A fronte del numero significativo di ricerche condotte nel campo dell'educazione linguistica inclusiva, il terzo capitolo mette in evidenza la carenza di studi dedicati nello specifico alla didattica del russo LS che si collochino esplicitamente all'interno del paradigma inclusivo. Tuttavia, si avrà modo di osser-

vare come negli ultimi anni siano emerse alcune linee di ricerca innovative che, pur senza fare dell'inclusione il proprio oggetto di studio, hanno assunto un approccio focalizzato sulla centralità dello studente (*student-centered approach*) e sulla flessibilità del curriculum. Tali prospettive si accompagnano a un'inedita attenzione ai principi di giustizia sociale che sollecita una revisione critica delle rappresentazioni linguistico-culturali tradizionalmente associate alla lingua russa. L'ultima parte del capitolo prende in esame alcune caratteristiche fondamentali della lingua russa e del suo sistema ortografico che possono costituire una fonte di difficoltà specifica per l'apprendimento.

Il quarto capitolo offre una mappatura sullo stato della didattica inclusiva del russo LS nel contesto universitario italiano. Attraverso l'analisi delle risposte a un questionario, il capitolo esplora le esperienze, le attitudini e la percezione di autoefficacia dei docenti di russo LS in relazione al tema dell'inclusione. I dati raccolti confermano la presenza sempre più diffusa di studenti con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali nelle classi universitarie di russo LS: più della metà del campione dichiara di avere avuto esperienza d'insegnamento con questi soggetti. Tuttavia, emergono alcune criticità, come l'assenza di una formazione specifica e incertezze sui servizi, gli strumenti e le modalità di supporto.

Il quinto capitolo prende, invece, in considerazione il punto di vista degli studenti universitari di russo LS con disabilità. Vengono presentati i risultati di interviste semi-strutturate, finalizzate a esplorare le loro esperienze di studio del russo in termini di accessibilità, nonché le problematiche incontrate lungo il percorso. Nel complesso l'indagine mette in luce il modo con cui la disabilità incide sulle abitudini di lavoro degli studenti e le modalità in cui l'ambiente di apprendimento è in grado di rispondere alle loro necessità. In termini di competenze e abilità linguistiche, emerge come criticità trasversale lo sviluppo dell'abilità di lettoscrittura e, in particolare, lo sviluppo della competenza ortografica. Nel complesso gli intervistati restituiscono uno scorcio significativo del proprio vissuto in relazione allo studio del russo, fornendo considerazioni preziose e informate circa l'accessibilità del curriculum di russo LS.

Il sesto e il settimo capitolo presentano due studi sperimentali condotti presso l'Università di Verona. L'obiettivo del primo studio (capitolo sesto) era quello di elaborare un modello di corso intensivo di russo LS (livello principiante) che fosse accessibile anche ad apprendenti con disabilità visive e di verificarne l'efficacia rispetto a un corso tradizionale. Il capitolo presenta il *design* sperimentale e i risultati dell'analisi quantitativa condotta sui risultati del test somministrato ai partecipanti in tre fasi diverse del trattamento (pre-, post-, *delayed* post-test). Vengono inoltre discusse le strategie inclusive implementate a partire da un approccio integrato di UDL e Didattica Differenziata; infine sono analizzate le percezioni degli studenti con disabilità visiva sull'accessibilità dell'intervento didattico, con particolare riferimento alle piattaforme e ai materiali utilizzati.

Il secondo studio (capitolo settimo) è stato realizzato a partire dai risultati e dall'esperienza del progetto precedente. In questo caso ci si è proposti di testare l'efficacia di due modelli didattici, *Task-Based Language Teaching* e *Presentation-*

*Practice-Production* per l'insegnamento del russo LS in chiave inclusiva. La sperimentazione ha coinvolto apprendenti principianti di russo LS, tra cui vi erano studenti con disabilità visive e disturbi specifici dell'apprendimento. Anche in questo caso vengono presentati il *design* sperimentale, le strategie di progettazione didattica che hanno caratterizzato i trattamenti e i principali risultati emersi dall'analisi statistica condotta a partire dagli esiti del test somministrato. Nel complesso i buoni risultati ottenuti dai partecipanti dei due gruppi dimostrano che le strategie di progettazione inclusiva sono state in grado di interagire efficacemente con entrambi i modelli didattici. Il capitolo presenta infine i risultati dell'analisi qualitativa *ex post* degli *Exit Tickets* somministrati nel corso dell'intervento, al fine di valutare l'impatto dei due modelli didattici implementati dal punto di vista motivazionale ed emotivo.

Sulla base delle evidenze discusse nel volume, in Appendice si propone una selezione di linee guida essenziali, utili come supporto operativo da adottare per una progettazione didattica inclusiva e accessibile.