

Percorso di formazione



Differenze Evolutive e Accessibilità nell'Apprendimento Insegnamento Linguistico

Idee e spunti di lavoro sui BiLS

L'intervento sulle competenze trasversali

L'insegnamento delle lingue (materna, straniera, classiche) del curriculum scolastico, oltre a sviluppare competenze specifiche per ciascuna lingua, dovrebbe mirare a una più generale "educazione linguistica". Con questa espressione, coniata in ambito italiano indichiamo

“il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue «quasi materne» presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento” (Balboni, 2011).

Se applichiamo questa definizione agli alunni con bisogni linguistici specifici, occorre sottolineare come non si possano dare per scontati né i prerequisiti all'educazione linguistica, ovvero l'acquisizione spontanea della lingua madre nella sua forma orale (si pensi alle carenze degli alunni con disturbo del linguaggio) né il raggiungimento “automatico” di alcuni obiettivi a cui si fa riferimento nella definizione proposta (si pensi alle abilità scritte degli individui con disturbo della letto-scrittura, o alla riflessione metalinguistica, spesso difficoltosa in caso di deficit relativi al linguaggio e all'apprendimento).

Ne consegue la necessità di una riflessione profonda sul ruolo che l'ambiente di apprendimento può svolgere nel sostenere l'educazione linguistica di alunni con bisogni specifici. Per insegnamento linguistico accessibile risulta importantissimo intervenire su tutti e tre poli dell'atto didattico, di cui si è già discusso; in particolare, evidenziamo quanto sia importante incentivare:

- *il potenziamento delle abilità linguistiche di base* (comprensione e produzione, orale e scritta), che interessa sia il polo “lingua”, implicando un ripensamento degli obiettivi e dei contenuti proposti in genere nell'educazione linguistica, sia il polo “metodologia”, dato che quest'ultima va adattata secondo

principi metodologici specifici, che talvolta differiscono da prassi didattiche tradizionali, ma a volte poco adatte a studenti con bisogni linguistici specifici;

- *la promozione dell'autonomia dell'alunno*, che interessa quindi il polo "studente" dell'atto didattico, mirando all'incremento di una conoscenza più consapevole delle sue preferenze nell'acquisire una lingua e a un atteggiamento "strategico" nelle attività linguistiche che lo studente si troverà a svolgere in ambito educativo.

Approfondiremo qui alcune riflessioni su questi due punti, di fondamentale importanza ai fini dell'educazione linguistica dell'allievo con bisogni linguistici specifici.

1. Potenziamiento delle abilità linguistiche di base

La comprensione e la produzione linguistica, sia orale sia scritta, sono abilità fondamentali in tutte le lingue del curriculum scolastico. In merito alla lingua materna, costituiscono abilità strumentali ai fini dello studio, in quanto sono alla base di attività come il saper ascoltare per prendere appunti, leggere per studiare i contenuti, scrivere per riassumere, argomentare, narrare e così via.

Per le lingue straniere queste abilità rappresentano obiettivi di primaria importanza, come emerge dalle indicazioni nazionali per il curriculum, che adottano la prospettiva del Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue, dato che stabiliscono per ciascun grado scolastico traguardi di competenza a livello di abilità ricettive e produttive, non di nozioni grammaticali.

In merito alle lingue classiche, è importante sottolineare che la traduzione (o meglio, l'interpretazione) del testo antico dovrebbe rappresentare il momento finale dell'attività di comprensione e analisi del testo, che culmina con la trasposizione in un'altra lingua (Balbo e Ricucci, 2014). Non va trascurato il fatto che per quest'ultimo processo lo studente deve possedere abilità linguistiche consolidate nella lingua materna. Per questi motivi, dovrebbe essere previsto un intervento trasversale per il potenziamento di comprensione e produzione linguistica, orale sia scritta, in tutte le lingue del curriculum scolastico ai fini dell'educazione linguistica dell'alunno con bisogni specifici, che andrebbe compiuto con modalità comuni. Discutiamo ora tre ambiti di lavoro importanti in tal senso.

1.1 Recuperare i requisiti linguistici

I risultati della ricerca nel settore della psicolinguistica evolutiva ha dimostrato che uno sviluppo armonioso delle abilità di comprensione e produzione linguistica ha alla base un insieme di competenze fonologiche, ortografiche e lessicali. Queste rappresentano pertanto requisiti linguistici per un adeguato sviluppo della competenza comunicativa e su di esse si dovrebbe lavorare accuratamente in tutte le lingue del curriculum. Ci occuperemo qui della dimensione fonologica del linguaggio, che spesso risulta un'area di fragilità in molti individui con bisogni specifici, che può incidere significativamente nell'accesso al codice scritto.

È compito di figure cliniche specializzate il recupero fonologico individualizzato in lingua materna; qui ci concentriamo invece su quali interventi di "sensibilizzazione fonologica" possono portare a termine i docenti di lingua in a scuola, dove possono coesistere alunni con e senza bisogni specifici.

Per "sensibilizzazione fonologica" si intende un processo di familiarizzazione con la dimensione sonora di una determinata lingua, straniera (in cui appare più evidente la necessità di un lavoro specifico sui suoni

nuovi della lingua) o materna. Anche in quest'ultimo caso, infatti, la sensibilizzazione fonologica risulta importante, poiché le abilità che i bambini maturano in merito al sistema fonologico della loro lingua sono principalmente pragmatiche, basate cioè sull'uso quotidiano, mentre per acquisire la lettura e la scrittura occorrono abilità di analisi fonologica a livello astratto, che permettano di stabilire collegamenti tra i suoni e le lettere che li rappresentano.

Per l'italiano si può lavorare in tal senso già nel ciclo prescolare, mentre per quanto riguarda l'inglese, come indicato dalla ricerca glottodidattica, sarà previsto nelle fasi iniziali di accostamento al nuovo codice un primo accostamento alla lingua straniera in forma orale.

Purtroppo questa indicazione viene spesso disattesa nella scuola primaria, dove invece spesso fin dall'inizio si espongono i bambini ai codici orale e scritto quasi simultaneamente.

Il lavoro di sensibilizzazione fonologica può essere condotto in modo:

- a. *informale*, prevedendo delle attività che possono esporre in modo implicito l'alunno ai suoni della lingua, costituendo situazioni di apprendimento "fonologicamente ricche", vale a dire in cui siano presenti varie occasioni per ascoltare e riprodurre i suoni della lingua. Tra le attività idonee a questo scopo ci sono l'uso di filastrocche, lo *storytelling*, ossia la narrazione orale di una storia che viene drammatizzata dall'adulto per mezzo di specifiche strategie;
- b. *formalizzato*, progettando attività studiate per favorire lo sviluppo di abilità fonologiche (come la discriminazione e la riproduzione di suoni in diverse posizioni di parola) e meta-fonologiche (come il riconoscimento di sillabe, rime e così via). Ai nostri scopi, è utile a evidenziare che tale sensibilizzazione fonologica dovrebbe avvalersi di un'impostazione:
 - ludica, per promuovere un atteggiamento positivo e sereno nei bambini verso un aspetto della lingua di solito percepito come "astratto";
 - narrativa, collegando il lavoro fonologico a una cornice narrativa utile anche per sfruttare la fantasia degli alunni, rendendolo ancor più concreto;
 - esplicita, per cui l'alunno risulta consapevole che sta lavorando sui "suoni" della lingua, non è solamente esposto ai fonemi tipici delle normali attività didattiche;
 - multisensoriale, favorendo l'uso di vari canali sensoriali, considerando però che il canale verbale o auditivo può presentare fragilità in alcuni alunni con bisogno specifico; di conseguenza l'impiego simultaneo di sensi diversi può risultare una importante compensazione.

1.2 Sostenere i processi di ordine inferiore

La comprensione e la produzione linguistica sono abilità complesse, che implicano l'attivazione di vari processi linguistici e cognitivi. Nello specifico, di comprensione e produzione (orale e scritta) richiedono competenze "tecniche", dunque processi esecutivi di ordine inferiore, in integrazione con competenze "strategiche", che riguardano invece processi linguistici e cognitivi di ordine superiore. Si riesce a comprendere un testo se si è in grado sia di decodificare il codice scritto (competenza tecnica) sia di comprenderne il significato (competenza strategica). Analogamente, si riesce a produrre un testo scritto solo integrando processi di ordine inferiore, come il controllo delle componenti grafo-motorie e ortografiche, e processi di ordine superiore, come la pianificazione del testo, la scelta e la gerarchizzazione dei contenuti, la stesura e la revisione linguistica.

Riconoscere questi due livelli relativi ciascuna abilità linguistica si rivela molto utile nel caso di alunni con bisogni specifici, caratterizzati di frequente da limitazioni nelle competenze tecniche, che incidono poi su quelle strategiche. Così, uno studente dislessico presenterà limitazioni significative nella decodifica del testo scritto, a volte talmente faticosa da ostacolare l'accesso al significato del testo senza strumenti compensativi appositi. Allo stesso modo, difficoltà nelle componenti ortografica (disortografia) e/o motoria (disgrafia) della scrittura possono condizionare la capacità espressiva dell'alunno, in termini di pianificazione testuale, controllo della coerenza e della coesione, scelte lessicali, strutturazione dei paragrafi e così via.

Se da un lato con interventi clinici specialistici i processi di ordine inferiore possono essere in parte recuperati, in ambito scolastico si possono sviluppare alcune competenze tecniche in lingua materna possono per mezzo di una didattica della letto-scrittura attenta agli alunni con bisogni specifici in quest'area; con il progredire del percorso educativo, invece, quando i processi cognitivi superiori richiesti dalla scuola diventano più importanti, occorre prevedere l'adozione di strumenti compensativi specifici al fine di confinare gli sforzi dello studente nei processi di ordine inferiore per favorire l'attivazione e lo sviluppo di competenze più complesse. In base alle limitazioni dell'alunno, si potranno scegliere specifici strumenti (come, ad esempio sintesi vocale, mappe concettuali, programmi di videoscrittura e correzione ortografica, prompt per la produzione linguistica e così via).

Nel caso in cui si proponga l'uso di strumenti compensativi, l'insegnante di lingua è tenuto a incentivarne l'uso *strategico* da parte dell'allievo con bisogni specifici. Infatti, gli interventi sui processi di ordine superiore sono possibili solo se l'alunno ha imparato a selezionare gli strumenti che gli sono funzionali in ognuno dei momenti del percorso di acquisizione linguistica. Per esempio, se lo studente sta focalizzando la sua attenzione sull'organizzazione concettuale di un testo scritto, il correttore automatico può disturbare il suo lavoro in quel momento, inducendolo a concentrarsi su errori ortografici, che invece sono irrilevanti per questa fase del processo compositivo; solo nel momento della revisione linguistica, invece, il correttore automatico può adeguatamente guidare l'attenzione sulla forma grafica del testo scritto. È fondamentale, pertanto, che insegnante e studente scelgano insieme, dopo una attenta valutazione, come e quando usare il singolo strumento compensativo.

1.3 Potenziare i processi di ordine superiore

Mentre le fragilità nelle competenze tecniche interessano in particolar modo gli alunni con bisogni specifici, si riscontrano spesso difficoltà nello sviluppo di competenze strategiche anche in molti studenti che non presentano deficit conclamati. Si pensi, per esempio, alle difficoltà di comprensione o nella composizione di testi scritti, piuttosto comuni in molti studenti, anche quando non danno modo di pensare a un disturbo. La ricerca psicopedagogica e glottodidattica ha evidenziato che il lavoro tipicamente compiuto per lo sviluppo delle abilità linguistiche è ad oggi incentrata più sui contenuti che sui processi che ne consentono l'elaborazione. In genere si lavora, cioè, più sull'analisi e sulla (ri)produzione di testi che sull'acquisizione di specifiche strategie per la loro comprensione e composizione. Il rischio è pertanto quello di una sorta di "Effetto Matteo", vale a dire un divario crescente tra chi è già un lettore o scrittore efficace, e continuerà ad esserlo, e chi non lo è, e si troverà a "ricominciare daccapo" ogni volta in cui dovrà comprendere o produrre nuovamente un testo, dato che non possiede le strategie per affrontare il compito.

Pertanto, uno degli ambiti di intervento prioritari per l'educazione linguistica è costituito dal potenziamento di competenze strategiche nelle diverse abilità linguistiche, cosa di cui gioverebbero tutti gli alunni, con e senza bisogni specifici.

2. La promozione dell'autonomia dell'apprendente

Altro importante traguardo a cui dovrebbe mirare l'educazione linguistica è rappresentato dalla promozione dell'autonomia dello studente nell'apprendimento delle lingue.

In tal senso va infatti considerato che gli alunni con bisogni linguistici specifici non solo riportano spesso risultati inferiori nei test di valutazione dell'attitudine all'apprendimento delle lingue, ma possono risultare poco motivati e avere carenze di autostima e nel senso di autoefficacia nello studio delle lingue.

Nella prospettiva dell'accessibilità glottodidattica, in parallelo a un recupero o potenziamento linguistico, risultano fondamentali interventi che mirino a migliorare dell'autonomia dell'apprendente, che in molti studenti può svilupparsi naturalmente, ma che nel caso di alunni con bisogni specifici dovrà essere curata sistematicamente.

Ci limitiamo qui a sintetizzare alcune linee d'intervento che possono favorire la costruzione dell'autonomia dell'alunno:

- *rendere l'allievo consapevole del suo stile di apprendimento linguistico*, vale a dire delle sue preferenze nello svolgere attività di comprensione e produzione linguistica, nonché di memorizzazione del lessico e analisi grammaticale; attraverso questionari, schede di osservazione e procedure di rilevazione specifici lo studente può essere accompagnato nella presa di coscienza del proprio stile di apprendimento, requisito fondamentale per la sua autonomia;
- *rendere l'alunno consapevole delle sue limitazioni e dei suoi punti di forza*, così da essere grado di organizzare il proprio apprendimento, prevedere le difficoltà e selezionare strumenti e strategie più adatti;
- *promuovere percorsi metacognitivi*, al fine di aiutare lo studente ad analizzare la propria esperienza nell'acquisizione delle lingue e sviluppare strategie utili per lo studio e la memorizzazione;
- *favorire l'educazione alla "diversità glottomatetica"*, espressione con la quale intendiamo un intervento teso a incentivare la scoperta delle proprie preferenze di apprendimento, e dunque il riconoscimento della diversità come fatto naturale, poiché ogni compagno ha uno stile cognitivo diverso che lo contraddistingue. Si consideri che qualsiasi intervento finalizzato a promuovere l'autonomia di un alunno con bisogni specifici deve avvenire in un contesto educativo in cui le differenze glottomatetiche di ogni studente siano accettate e valorizzate.

3. Conclusioni

Approfondendo il tema dell'accessibilità glottodidattica, abbiamo illustrato la didattica a processi come sfondo per costruire un'educazione linguistica inclusiva. La classe di lingua è per sua natura "plurale", in quanto formata da alunni con preparazione, abilità e bisogni linguistici diversi; tra questi possono essere presenti allievi con bisogni linguistici specifici, che per le proprie peculiarità necessitano di particolare attenzione. Il docente di lingua, però, non è un clinico, il cui compito è "curare" un eventuale disturbo, ma un educatore, a cui spetta è assicurarsi che tutti rimangano al passo. La teoria dell'accessibilità, spostando il focus dal "problema-alunno" al "problema-ambiente", consente di adattare la didattica a livello di lingua, studente e metodologia, a prescindere dalla lingua insegnata. L'obiettivo ambizioso per l'insieme

degli insegnanti di area linguistica è quello di co-progettare un ambiente di apprendimento omogeneo basato sui principi dell'accessibilità glottodidattica, da applicare all'educazione linguistica nel suo insieme, non solo nell'insegnamento delle singole lingue.

Per approfondire

BALBO A., RICUCCI M. (a cura di) (2014), *Prospettive per l'insegnamento del latino*, Torino, Loescher.
http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_16/index.html

BALBONI P. E., 2011, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Loescher.

DALOISO M., 2016 (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Trento, Erickson.

DALOISO M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, Torino, Utet Università.

DALOISO M., 2013, "Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici", in *Educazione Linguistica – Language Education*, vol. 2, n. 3. <http://edizionicafoscari.unive.it/riviste/elle/2013/6/riflessioni-sul-raggio-dazione-della-glottodidatt/>