

EL.LE

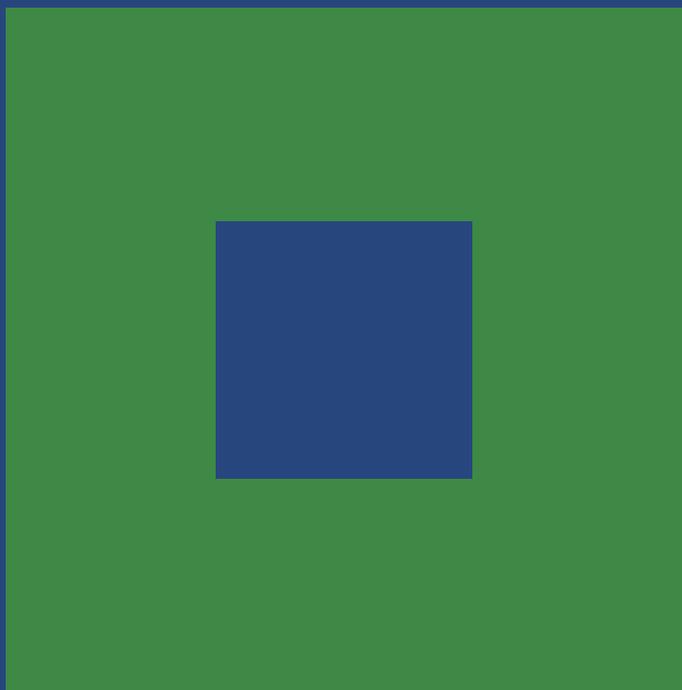
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 1 – Num. 3
Novembre 2012



Edizioni
Ca' Foscari



Presentazione

Michele Daloso

L'espressione 'bisogni speciali', ampiamente in uso nel campo dell'educazione, si può ritenere un termine ombrello con il quale ci si riferisce ad allievi che, a causa di una disabilità, un disturbo o una differenza individuale significativa, manifestano bisogni particolari dal punto di vista educativo. La presenza di allievi con bisogni speciali rappresenta ormai un dato costitutivo della scuola italiana, ma solo in tempi recenti si registra un interesse crescente verso questioni metodologiche più specifiche, legate all'insegnamento delle lingue (soprattutto seconde e straniere) in questo contesto.

Da un lato la ricerca glottodidattica internazionale sta compiendo passi importanti in quest'area d'indagine, testimoniati dalla pubblicazione di atti di convegni e risultati di ricerche sul campo di notevole spessore; dall'altro si assiste al proliferare di 'metodi', risorse sulla rete e materiali operativi spesso dettati più dallo spirito d'iniziativa di chi li ha prodotti che da solide basi scientifiche.

In questo scenario nasce l'idea del presente numero monografico, che si pone due obiettivi: da un lato definire il quadro di riferimento teorico-epistemologico entro cui si collocano gli studi sull'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali; dall'altro evidenziare come la ricerca glottodidattica abbia già prodotto risultati di rilievo in questo settore di ricerca, elaborando linee metodologiche e strategie operative per rispondere a bisogni specifici.

Il numero monografico si suddivide in due sezioni. Nella prima parte si gettano le basi teoriche e metodologiche generali per una 'glottodidattica per i bisogni educativi speciali', che per necessità di sintesi abbiamo poi definito 'glottodidattica speciale' (l'acronimo GLOBES, riportato nel titolo del monografico, si riferisce invece allo specifico progetto di ricerca inerente a questi temi attivato dal Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell'Università Ca' Foscari). Nel nostro saggio di apertura discutiamo la necessità teorica per una branca della glottodidattica generale deputata allo studio del processo di educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali, e definiamo il quadro di riferimento epistemologico entro cui si dovrebbero collocare gli studi legati a quest'area di ricerca. Il saggio di Tessaro approfondisce la discussione sulle basi epistemologiche della

glottodidattica speciale mettendo in luce il contributo della pedagogia a quest'area d'indagine.

Segue un altro nostro saggio, nel quale si discute la nozione chiave di 'accessibilità glottodidattica', che riteniamo debba costituire lo sfondo comune a tutte le situazioni di bisogno speciale, e offriamo i riferimenti per un impianto metodologico basato su questa nozione. La sezione si conclude con il contributo di Melero, che approfondisce il ruolo chiave delle tecnologie per la costruzione dell'accessibilità glottodidattica.

La seconda sezione ospita numerosi saggi che, secondo prospettive scientifiche diverse, affrontano il processo di apprendimento/insegnamento linguistico facendo riferimento a specifiche tipologie di bisogno. Nello specifico, il saggio di Crescentini, Marini e Fabbro, coniugando gli studi di neuropsicologia sui disturbi del linguaggio e sul plurilinguismo, offre un quadro di riferimento per conoscere ed interpretare i disturbi linguistici in pazienti poliglotti, suggerendo anche alcune implicazioni per promuovere l'educazione plurilingue in questo contesto.

Bertone e Volpato discutono l'impatto della sordità nell'acquisizione linguistica, presentando i risultati di numerose ricerche in ambito linguistico, le quali dimostrano le possibili ripercussioni della sordità nello sviluppo della lingua orale e scritta, e discutendo i metodi correntemente in uso per l'educazione dei sordi. Nella videointervista a Judith Mole (disponibile sul sito web della rivista), autrice dello studio *Deaf and Multilingual*, approfondiamo gli approcci e le strategie operative per l'accostamento dell'allievo sordo ad una lingua straniera.

I saggi di Costenaro e Pesce da un lato e Celentin dall'altro affrontano l'insegnamento della lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento, con un riferimento particolare al potenziamento della consapevolezza fonologica in lingua straniera come requisito necessario per lo sviluppo delle altre abilità linguistiche.

Il contributo di Freddi, invece, propone un'interessante reinterpretazione dei disturbi socio-emotivi secondo la prospettiva della glottodidattica umanistica.

Gli ultimi due saggi, infine, discutono le questioni metodologiche imprescindibili per l'insegnamento delle lingue non materne ad allievi con deficit visivo. In particolare, Scevola offre un ampio inquadramento teorico delle varie tipologie di disturbo visivo e propone i riferimenti operativi per un impianto metodologico di natura ludica finalizzato all'apprendimento linguistico in chiave inclusiva; Quatraro, Paiano e Bianchi presentano invece i risultati del progetto europeo ELLVIS (*English Language Learning Programme for Visually Impaired Students*), dimostrando che le glottotecnologie nel contesto dei bisogni speciali non sono da intendersi come semplici supporti ausiliari, ma spesso costituiscono veri e propri strumenti compensativi.

I saggi ospitati in questo numero monografico evidenziano, dunque, un

ricchissimo potenziale per la ricerca glottodidattica nell'area dei bisogni speciali, e ci auguriamo pertanto che questo numero possa condurre ad un ulteriore incremento degli studi in questo settore.

Venezia, 20 novembre 2012

Verso la ‘Glottodidattica speciale’ Condizioni teoriche e spazio epistemologico

Michele Daloso (Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract This paper outlines the proposal for a new language teaching research area specifically devoted to the study of (native, foreign and second) language learning within the context of special needs. Particularly, the first part of the paper discusses the epistemological background and the theoretical necessity for such a branch of language teaching theory and methodology, whereas the second part sets the epistemological framework of reference for studies in this research field. For this reason, the paper also outlines the theoretical framework for all the papers collected in this special issue of EL.LE journal.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Le scienze contemporanee tra unità del sapere e specializzazione. — 2.1. Il paradigma della complessità. — 2.2. Criteri che possono giustificare il processo di specializzazione. 3. Considerazioni sull'oggetto di studio della glottodidattica. — 3.1. Il fattore 'persona'. — 3.2. Il fattore 'contesto'. — 3.3. Una definizione di glottodidattica speciale. — 4. Considerazioni sull'assetto epistemologico della glottodidattica. — 4.1. La dimensione teorico-operativa. — 4.2. La dimensione interdisciplinare. — 5. Conclusioni

1 Introduzione

Pluralitas non est ponenda sine necessitate. Questo aforisma, attribuito a Guglielmo di Occam, sintetizza in modo emblematico la questione epistemologica centrale che sta alla base della proposta che avanziamo in questo saggio, e che costituisce lo sfondo teorico di questo numero monografico della rivista *EL.LE*. La glottodidattica, quale scienza dell'educazione linguistica, può essere suddivisa in branche, al pari delle altre scienze con le quali essa stessa è già in rapporto (linguistica, pedagogia, neuroscienze ecc.)? Seguendo l'aforisma di Guglielmo di Occam, dove risiede la necessità teorica per l'eventuale individuazione di una nuova branca della glottodidattica, che si occupi in modo specifico dell'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali? Prendendo le mosse da queste riflessioni, nel presente saggio si discutono le condizioni epistemologiche per identificare una nuova area di studio, che definiamo 'glottodidattica per i bisogni educativi speciali', o per necessità di sintesi 'glottodidattica speciale'. In quest'area possono confluire studi teorici e sperimentazioni sul processo di educazione linguistica in soggetti che, per via di condizioni di salute particolari, manifestano bisogni glottodidattici speciali. In

questo saggio di apertura del presente numero monografico cercheremo di definire, dunque, la cornice epistemologica di riferimento per questo nuovo filone di studi, che, come dimostrano la ricchezza e la varietà degli argomenti affrontati nei saggi di questo numero, ha già prodotto risultati notevoli e riteniamo possa condurre ad interessanti sviluppi futuri.

2 Le scienze contemporanee tra unità del sapere e specializzazione

Gettando uno sguardo alle scienze con cui la glottodidattica è in relazione non si può fare a meno di notare che ciascuna di esse ha seguito un percorso di progressiva specializzazione; ad esempio, dalla psicologia generale sono nate non solo diverse ramificazioni - dalla psicologia dello sviluppo alla psicologia clinica - ma anche aree d'indagine transdisciplinari, quali la psicolinguistica e la psicobiologia. La specializzazione del sapere, se non è sostenuta da una cornice epistemologica unitaria, può condurre ad una frammentazione delle conoscenze. Il primo passo per giustificare la proposta di una glottodidattica per i bisogni educativi speciali (d'ora in avanti GS) consiste dunque da un lato nel chiarire lo sfondo teorico entro il quale essa si colloca, dall'altro nello stabilire le condizioni teoriche che consentono questa operazione.

2.1 Il paradigma della complessità

Le scienze contemporanee si fondano sul paradigma chiave della complessità, di cui la matematica offre una definizione pertinente al nostro obiettivo:

la misura della complessità di un'operazione è data dal numero di fattori da prendere in considerazione e dalla lunghezza delle istruzioni necessarie per descriverla [Boncinelli 2000].

Per comprendere la centralità di questo paradigma va ricordato che nella loro storia le scienze moderne hanno vissuto una sorta di età dell'oro, nella quale si riteneva che la realtà fosse facilmente indagabile e scomponibile nei suoi fattori costitutivi, per cui il progresso scientifico avrebbe condotto ad una sua conoscenza totale. Questa posizione di matrice positivista si è rivelata nel tempo troppo semplicistica, e ciò risulta particolarmente evidente nel campo medico. Si pensi, ad esempio, al concetto di 'neuroscienze', coniato negli anni Settanta grazie al movimento di un numero sempre maggiore di studiosi accomunati dalla consapevolezza che l'oggetto di studio - il sistema nervoso centrale - risultava talmente complesso da richiedere una nuova impostazione di ricerca fondata sulla collaborazione

sinergica ed interdisciplinare tra scienziati di diversa formazione (biologi, fisiologi, neurologi ecc.).

Fu proprio il progresso scientifico, dunque, a smentire le tesi positiviste, generando prospettive non semplicistiche che includessero **tutti** i fattori implicati nell'oggetto di studio, il quale proprio in virtù della sua complessità andava indagato secondo livelli di analisi distinti - molecolare, cellulare, sistemico, comportamentale e cognitivo (Finger 1994). La conseguente suddivisione delle neuroscienze in branche non era frutto di una moda accademica, quanto piuttosto una necessità scientifica; l'unitarietà della macrodisciplina è rimasta intatta perché rimaneva comune l'oggetto di studio, seppur indagato secondo prospettive diverse o in alcuni suoi particolari.

Un percorso analogo, seppur con alcune rilevanti differenze relative ai criteri di identificazione delle proprie branche, è stato condotto anche da altre scienze umane, quali la linguistica, la pedagogia e la psicologia, oggi giorno più propriamente denominate scienze del linguaggio, scienze dell'educazione e scienze psicologiche.

Al momento la glottodidattica, pur non avendo ancora ufficializzato l'esistenza di branche del sapere distinte, sta di fatto seguendo un percorso analogo a quello delle scienze sopra citate:¹ riconoscendo infatti la complessità (nel senso espresso dalla definizione matematica) dell'oggetto di studio, ossia l'educazione linguistica, ha aperto filoni di ricerca focalizzati su alcuni contesti di apprendimento/insegnamento particolari (glottodidattica in contesto migratorio, glottodidattica per l'infanzia, didattica delle microlingue scientifico-professionali ecc.).

2.2 Criteri che possono giustificare il processo di specializzazione

Facendo riferimento ad un particolare filone di studi epistemologici sviluppatosi in ambito italiano a partire dagli anni Settanta, e giunto a piena maturazione negli anni Ottanta e Novanta (Freddi 1987, 1991; Titone 1986, 1993; Porcelli 1993, 2007; Balboni 2011b) possiamo cercare di individuare alcune condizioni teoriche per procedere ad una specializzazione del

1 Tale percorso si differenzia però in un aspetto fondamentale: 'neuroscienze' è un termine plurale, la qual cosa indica che possono convivere scienze distinte con un comune oggetto di studio. La glottodidattica, invece, secondo un particolare filone di studi, si definisce come **scienza** dell'educazione linguistica, ponendosi in contrasto con altre denominazioni, quali linguistica educativa, didattologia delle lingue-culture ecc. Balboni (2011a) afferma che la varietà di denominazioni rappresenta un falso problema nel momento in cui è chiaro l'oggetto di studio; d'altra parte sarebbe necessario approfondire l'analisi epistemologica alla base di tali denominazioni per verificare se a ciascuna di esse possa corrispondere lo studio di un particolare livello di analisi dello stesso problema (ossia l'educazione linguistica). Se così fosse sarebbe forse più proficuo parlare di **scienze** dell'educazione linguistica, che analizzano lo stesso problema secondo prospettive o livelli di analisi diversi.

sapere glottodidattico. Nella nostra visione, tale processo è giustificabile sul piano teorico-filosofico solo se:

1. si riconosce che l'oggetto di studio, pur nella sua unitarietà, è costituito da fattori soggetti a variabili, tali per cui se non si considera in modo specifico tali variabili non è possibile raggiungere la finalità che la disciplina stessa si prefigge; la nascita di una branca specifica che studi tali variabili sarebbe dunque funzionale alla disciplina madre;
2. la nuova branca deve essere in grado di mutuare dalla disciplina madre l'assetto epistemologico, pur declinato secondo le specificità del settore; questa operazione garantisce così la relazione gerarchica tra la disciplina madre e la specializzazione.

Nella nostra visione, inoltre, per le scienze teorico-operative, quali la glottodidattica, va considerata un'ulteriore condizione, ossia l'esistenza nella realtà quotidiana (nel nostro caso dal mondo dell'educazione) di nuove sfide educative a cui sia possibile dare risposta solo attraverso studi scientifici specialistici.

Il presente saggio è di natura teorico-epistemologica, quindi non è questa la sede per approfondire questa terza condizione, che sarà ampiamente testimoniata nella seconda sezione del presente numero monografico, dedicata alla discussione di strategie glottodidattiche per rispondere a bisogni educativi specifici (disturbi specifici dell'apprendimento, ipovisione, sordità, disturbi del linguaggio ecc.).

In questa sede, per evidenziare come lo spazio operativo per la GS sia già presente ci basterà ricordare che l'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali è senza dubbio un tema di grande attualità a livello sia nazionale sia internazionale. Si pensi, ad esempio, in ambito europeo alle indicazioni della *European Agency for Development in Special Needs Education* e, più nello specifico, agli studi della Commissione Europea (2005) sull'insegnamento delle lingue straniere ad allievi con bisogni speciali. Nel contesto italiano non si può ignorare da un lato la recente introduzione della normativa a tutela del diritto allo studio degli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento, che cita espressamente la lingua italiana e le lingue straniere come aree di particolare attenzione. Dall'altro lato non si possono non rilevare le difficoltà sistemiche della scuola italiana, che non dispone di figure specializzate con una duplice competenza in pedagogia speciale e glottodidattica (a cui si aggiungerebbe la competenza linguistica, nel caso delle lingue straniere); più in generale, la scuola italiana sembra soffrire di una difficoltà nella gestione delle differenze individuali.

Posto che la condizione operativa, come evidenziano questi brevi cenni, è già presente, nei prossimi paragrafi (cfr. 3 e 4) ci concentreremo sul secondo passo fondamentale di questo saggio, ossia l'analisi delle due

condizioni teoriche che possono giustificare la GS anche ad un livello più strettamente epistemologico.

3 Considerazioni sull'oggetto di studio della glottodidattica

Nei paragrafi precedenti abbiamo utilizzato più volte l'espressione 'educazione linguistica', senza tuttavia precisarne il significato. Mentre per un inquadramento diacronico di questa nozione rimandiamo alla voce 'educazione linguistica' dell'Enciclopedia dell'Italiano Treccani (2010) curata da M. Lo Duca, considerata la natura e la finalità del presente saggio ci pare interessante riprendere l'analisi logico-filosofica dell'espressione 'educazione linguistica' proposta da Balboni (2011a).

Secondo l'autore, l'espressione 'educazione linguistica' è traducibile come

{[l'(atto) di (aiutare) l'(attivazione)] [della (facoltà) di (linguaggio)]}.²

Seguendo questa prospettiva, l'autore propone la seguente definizione di educazione linguistica:

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 2011a).

La definizione, a nostro avviso, si può suddividere in due parti: nella prima parte si determinano i prerequisiti all'educazione linguistica (predisposizione genetica, acquisizione spontanea della lingua materna orale), mentre nella seconda si delimita il raggio d'azione dell'educazione linguistica (contesto formativo formale, approfondimento della lingua materna, acquisizione di altre lingue non materne).

² L'autore si avvale della parentesizzazione per dimostrare che l'espressione 'educazione linguistica' si compone di due costituenti autonomi, rappresentati dalle parentesi quadre; a dispetto della sua forma linguistica, che sembrerebbe assegnare ad 'educazione' un ruolo prioritario, l'espressione si comporrebbe di due costituenti posti sul piano paritario.

Riprendendo la condizione 'a' ci pare di poter individuare all'interno di questa definizione perlomeno due fattori la cui variabilità può rendere necessaria la nascita della GS.

3.1 Il fattore 'persona'

In apertura alla definizione troviamo il termine 'persona', di cui si precisa la costante – ossia la predisposizione genetica all'acquisizione linguistica, che si assume essere presente in tutti gli esseri umani – escludendone le variabili, quali ad esempio l'età, lo stile di apprendimento, la motivazione. L'esclusione di queste variabili ci pare corretta, in quanto esse non inficiano le dichiarazioni successive in modo tale da falsificare la definizione stessa.

C'è tuttavia una variabile il cui peso è tale da poter incidere in modo determinante sulle dichiarazioni successive: la disabilità. Si tratta di un termine che da sempre suscita accesi dibattiti sul piano medico, sociale ed educativo. Il suo uso in questo saggio necessita dunque di un chiarimento.

La prospettiva che vorremmo utilizzare ai fini della nostra argomentazione è quella proposta nel nuovo standard di classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF - Classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute), che si propone di fornire un quadro di riferimento per descrivere **lo stato di salute** della persona in relazione al proprio ambito esistenziale (personale, lavorativo, sociale). Per 'salute' s'intende non tanto l'assenza di malattia, quanto piuttosto un livello di benessere fisico, mentale e sociale che consente la realizzazione della persona nel contesto in cui è inserita. Il pieno benessere investe quattro aree: le funzioni corporee (mentali, sensoriali, vocali ecc.), le strutture corporee (visione e udito, comunicazione verbale, movimento), i fattori ambientali (atteggiamenti, prodotti e interventi umani sull'ambiente naturale), e la partecipazione attiva (apprendimento e applicazione delle conoscenze, compiti e richieste generali, vita domestica ecc.).

Secondo la prospettiva dell'ICF la disabilità è da intendersi come una particolare condizione di salute in un ambiente sfavorevole; rispetto alle classificazioni precedenti, l'accento si sposta dal deficit in sé alla relazione tra le caratteristiche individuali e le richieste dell'ambiente sociale in cui la persona è inserita. Ciascuna disabilità andrebbe dunque intesa come una condizione di salute che investe una o più aree tra le quattro sopra citate.

La variabile 'disabilità' incide sulla definizione di educazione linguistica proposta da Balboni in entrambe le sue parti. Sul piano dei prerequisiti, mentre potremmo assumere che ogni persona si possa ritenere geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica, non possiamo ignorare che

alcune disabilità possono ostacolare o limitare l'acquisizione della lingua materna nella sua forma orale.

Il caso più emblematico riguarda la condizione di sordità prelinguale, che può condurre ad una varietà di situazioni individuali; il caso in cui la lingua dei segni rappresenta la lingua materna dell'allievo è in realtà solo uno dei tanti scenari possibili, e spesso non è il più frequente; in altri casi la sordità non viene riconosciuta tempestivamente e conduce a condizioni di semilinguismo sia nella lingua dei segni sia nella lingua vocale (cfr. Bertone e Volpato in questo monografico). Come afferma De Santis (2010), «il bambino sordo vive l'italiano come una lingua straniera, culturalmente e strutturalmente lontana dai suoi schemi di pensiero e, nonostante questo, non si trova quasi mai nelle condizioni di aver acquisito, secondo ritmi e tempi naturali, l'unica lingua a lui pienamente accessibile: la lingua dei segni».

Il caso della sordità è certamente il più emblematico, ma i prerequisiti in lingua materna possono aver subito una limitazione anche in situazioni di disabilità meno evidenti. Oltre ai disturbi specifici del linguaggio, che investono in modo specifico la dimensione orale (cfr. Fabbro e Marini, in questo monografico), appare interessante il caso della dislessia evolutiva, che non solo è spesso correlata ad un ritardo nello sviluppo del linguaggio, ma determina anche una limitazione nello sviluppo di alcune abilità legate al linguaggio orale (in primis, la competenza metafonologica) che incidono poi sullo sviluppo delle abilità scritte (cfr. Costenaro e Pesce in questo monografico). Infine, non si possono ignorare i casi in cui il prerequisito dell'acquisizione della lingua materna, pur essendo originariamente presente nel soggetto, viene poi inibito (in modo temporaneo o permanente) da un trauma cerebrale (Aglioti, Fabbro 2006), per cui il bagaglio di competenze in lingua materna può non essere momentaneamente disponibile.

La presenza di condizioni iniziali alterate può incidere poi sulla seconda parte della definizione di educazione linguistica, perché in termini educativi la disabilità, se inserita in un contesto sfavorevole, conduce un **bisogno speciale** a cui il sistema formativo deve saper rispondere. Se, come propone Balboni, l'educazione linguistica va intesa come approfondimento della lingua materna e acquisizione di altre lingue, allora una condizione di svantaggio iniziale può implicare un bisogno di recupero o potenziamento dei prerequisiti in lingua materna e/o un bisogno di supporti glottodidattici specifici per sostenere l'acquisizione delle altre lingue.

Come abbiamo cercato di far emergere nella nostra argomentazione, la variabile 'disabilità' può incidere sul fattore 'persona' al punto tale da ripercuotersi in modo sostanziale sull'intera definizione di educazione linguistica.

3.2 Il fattore 'contesto'

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, lo standard icf concepisce la disabilità in relazione al contesto in cui la persona è inserita; in altri termini una caratteristica individuale diventa disabilità quando l'ambiente in cui il soggetto è inserito richiede compiti, attività e procedure in contrasto con tale caratteristica.

Se leggiamo la definizione di educazione linguistica secondo questa prospettiva, lo spartiacque tra la prima e la seconda parte della definizione è l'espressione 'sistema formativo', che rappresenta il contesto formale entro cui si realizzano l'approfondimento della lingua materna e l'acquisizione di altre lingue. Il contesto educativo, però, non è semplicemente uno sfondo neutro entro il quale si realizzano processi spontanei: in presenza di condizioni individuali alterate (ma non solo) l'ambiente può promuovere, limitare o addirittura impedire lo sviluppo delle competenze linguistiche sopra citate, generando barriere dovute a scelte metodologiche in contrasto con le caratteristiche individuali del soggetto. Seguendo questa prospettiva, un ambiente formativo che insiste solo sulla dimensione metacognitiva della lingua può generare barriere per lo studente con ritardo mentale; allo stesso modo un contesto largamente basato su stimoli visivi esclude di fatto lo studente non vedente o ipovedente.

Il fattore 'contesto' è strettamente connesso all'ultima parte della definizione di educazione linguistica, nella quale si fa esplicito riferimento alla presenza nell'ambiente educativo di adulti specializzati nell'insegnamento delle lingue. Questo passaggio è di vitale importanza per la nostra argomentazione, e può essere sintetizzato nel seguente quesito: le competenze glottodidattiche **generali** sono sufficienti per operare nel contesto dei bisogni **speciali**?

Per rispondere in termini educativi ad un dato bisogno sono necessarie due condizioni: da un lato la conoscenza del bisogno stesso, che nel nostro caso si traduce nella conoscenza della disabilità in relazione all'ambiente di apprendimento; dall'altro la conoscenza degli approcci, dei metodi, delle tecniche e delle strategie glottodidattiche che possono promuovere l'acquisizione linguistica. La ricerca internazionale sta compiendo progressi notevoli su questo aspetto, e risulta sempre più evidente che gli approcci e i metodi glottodidattici tradizionali non sono direttamente applicabili nel contesto dei bisogni speciali, ma necessitano di revisioni e adattamenti specifici (oltre ai saggi contenuti nella seconda parte di questo numero monografico, per una disamina in relazione alla dislessia rimandiamo a Daloiso 2012, mentre per uno studio relativo alla sordità, Mole, McColl, Vale 2005).

3.3 Una definizione di glottodidattica speciale

Prendendo le mosse dalle argomentazioni proposte circa variabili che possono incidere sul processo di educazione linguistica, vorremo proporre una definizione che chiarisca il possibile ambito d'indagine della GS:

La glottodidattica speciale è una branca della glottodidattica generale che studia il processo di educazione linguistica in persone che per via di condizioni di salute particolari manifestano bisogni glottodidattici speciali. Essa si pone il duplice obiettivo di conoscere le peculiarità del processo di educazione linguistica in situazione di bisogno speciale per poter intervenire sul processo e fornire a tali bisogni risposte metodologiche scientificamente fondate.

Nel commentare la proposta di definizione qui avanzata, vorremmo proporre due riflessioni. La prima riguarda la denominazione stessa di quest'area di studi, che viene connotata dall'attributo 'speciale', mutuato dalle scienze pedagogiche. In genere, l'attributo più frequentemente utilizzato per riferirsi ai settori che studiano, a diverso titolo, la patologia, è l'aggettivo 'clinico', utilizzato in linguistica clinica, psicologia clinica, psicopedagogia clinica ecc. Riteniamo quindi opportuno chiarire le ragioni alla base della nostra scelta:

1. L'aggettivo 'clinico' applicato alla glottodidattica risulterebbe fuorviante perché:
 - richiama un'idea di 'cura' di un problema, ponendolo sotto una prospettiva di tipo psico-medico; l'applicazione di questa visione medica in ambito educativo, verificatasi negli anni Settanta, ha subito forti critiche ed è stata ormai superata a favore di un approccio che punta al raggiungimento di mete ed obiettivi **educativi** anziché **riabilitativi**;
 - affiancato al termine 'glottodidattica', condurrebbe ad un'idea secondo cui la glottodidattica potrebbe aspirare, adottando una prospettiva psico-medica, ad una finalità di (ri)abilitazione linguistica, che non appare necessaria, dal momento che esistono altre discipline che svolgono la medesima funzione (in primis la logopedia);
2. L'aggettivo 'speciale' risulta più appropriato perché:
 - evita il rischio di medicalizzazione delle differenze individuali, richiamando la nozione di 'bisogno **educativo** speciale', secondo cui il punto di partenza non deve essere la disabilità, quanto piuttosto i bisogni particolari che essa può generare nel contesto educativo; in questo senso, la GS non aspira a studiare la disabilità in sé, né a 'curare' un deficit; il suo compito consiste piuttosto nel rispondere a

bisogni glottodidattici particolari che possono emergere in situazione di disabilità o disturbo;

- essendo mutuato dalle scienze dell'educazione, chiarifica il contesto in cui si possono collocare le ricerche teoriche e metodologiche della glottodidattica speciale, ossia il contesto dell'educazione (linguistica) e non della riabilitazione medica.

La scelta dell'attributo 'speciale' non deve, tuttavia, indurre a ritenere la GS un'ancella della pedagogia speciale: la definizione, infatti, chiarisce che i bisogni a cui la GS risponde sono di natura prettamente glottodidattica. Pertanto, mentre la pedagogia speciale si occupa di tutte le condizioni di disabilità, la GS si interessa delle situazioni in cui tali condizioni conducono ad un bisogno specifico nella classe di lingua; si escludono, per esempio, le disabilità motorie, perché l'insegnante di lingua potrà adottare gli accorgimenti desunti dalla pedagogia speciale per includere questi studenti nelle attività quotidiane; si escludono allo stesso modo le disabilità tali da richiedere un piano differenziato che esclude lo studio delle lingue straniere e limita lo studio della lingua materna ad un percorso di riabilitazione, prerogativa del logoterapista e dell'insegnante di sostegno.

La seconda riflessione che proponiamo riguarda il campo d'indagine di questa branca della glottodidattica. La GS, infatti, da un lato condivide con la glottodidattica generale il macrocampo d'indagine, ossia il processo di educazione linguistica, dall'altro riconosce che il contesto dei bisogni speciali può rendere necessario uno studio specialistico. A questo proposito, è importante sottolineare che la GS risulterebbe complementare e funzionale alla glottodidattica generale:

1. sul piano teorico: come lo studio del linguaggio in condizioni di patologia consente una maggiore comprensione del linguaggio tout court (Aglioti, Fabbro 2006), allo stesso modo possiamo ritenere che lo studio del processo di educazione linguistica in presenza di bisogni speciali possa condurre ad una maggiore conoscenza dell'educazione linguistica nel suo insieme;
2. sul piano operativo: come la pedagogia speciale ha dimostrato (si pensi alla figura di Maria Montessori), molte metodologie e strategie operative originariamente sperimentate in situazione di disabilità si sono in seguito rivelate valide ed efficaci anche con allievi 'normodotati' (Gelati 2004).

4 Considerazioni sull'assetto epistemologico della glottodidattica

Sebbene questo sia il primo saggio in cui si propone di assegnare una denominazione specifica allo studio dell'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali, esiste già in ambito internazionale una letteratura scientifica sull'argomento che ha registrato un notevole sviluppo nell'ultimo decennio; citiamo, a titolo puramente esemplificativo, due curatele uscite nel 2008 (Berberi, Hamilton, Sutherland; Kormos e Kontra), che racchiudono i risultati di una ventina di ricerche sul campo.

In Italia questa tradizione di ricerca risulta più limitata, ma l'interesse verso questi temi appare in aumento; citiamo, ad esempio, il numero monografico della rivista *Studi di Glottodidattica* dedicato alla sordità (2010), il nostro studio sulla dislessia (2012a) e la varietà di saggi contenuti in questo stesso numero monografico.

Non va, inoltre, dimenticato che già negli anni Ottanta alcuni studiosi di spicco avevano tentato un'applicazione delle teorie glottodidattiche al contesto dei bisogni speciali, seppur in una visione più clinica, evidentemente influenzata dalle teorie psico-mediche dominanti in quel periodo. Tra questi studiosi, ricordiamo R. Titone, il quale ad esempio cura nel 1981 un volume della collana «Avamposti della psicolinguistica applicata» dal titolo *Apprendimento delle lingue e psicolinguistica differenziale*, ospitando saggi che discutono il contributo del modello glottodinamico all'interpretazione dell'afasia, e riportano sperimentazioni sulla costruzione di Unità didattiche (secondo il modello di Titone) per bambini con ritardo mentale. Ricordiamo, inoltre, che nel suo studio fondamentale del 1988, M. Danesi dedica un intero capitolo alla 'neuropedagogia', definita dall'autore come studio del «lavoro terapeutico e riabilitativo, e cioè dell'insegnamento della lingua ai bambini portatori di handicap linguistici», traducendo la ricerca neurolinguistica in tecniche glottodidattiche per favorire il lavoro di recupero. Questo primo filone di studi, pur avendo ricevuto un riscontro piuttosto limitato, dimostra l'interesse che la glottodidattica, fin dalle sue origini, ha manifestato per questo campo d'indagine.

In questo paragrafo prendiamo in analisi la condizione 'b' per il riconoscimento della GS, secondo cui la relazione tra disciplina figlia e disciplina madre deve essere fondata su un comune assetto epistemologico; applicato alla GS, questo assunto implica che la GS condivida con la glottodidattica generale perlomeno due paradigmi epistemologici: la dimensione teorico-pratica e l'interdisciplinarietà. Di seguito vedremo che alcuni dei più recenti studi italiani, che possono in qualche misura essere riconducibili alla glottodidattica speciale, già si muovono in sintonia con la condizione 'b'.

4.1 La dimensione teorico-operativa

Secondo una consolidata tradizione di ricerca (si vedano gli studi citati in apertura al paragrafo 2.2), la glottodidattica, in considerazione del suo oggetto di studio, ha una natura teorico-operativa, perché si pone il duplice obiettivo di conoscere i meccanismi che interagiscono nell'apprendimento delle lingue, e intervenire su di essi per promuoverli, sostenerli e sollecitarli nel contesto educativo.

Come abbiamo evidenziato in un nostro studio del 2009, la duplice natura della glottodidattica si realizza attraverso due possibili percorsi:

1. **dalla teoria alla pratica:** la glottodidattica assume come punto di partenza una nozione esterna al proprio universo epistemologico, la elabora sul piano teorico 'facendola propria', ossia traendone le implicazioni teoriche, e infine traduce queste ultime in indicazioni per la pratica didattica;
2. **dalla pratica alla teoria:** la glottodidattica parte dalle soluzioni empiriche adottate nella pratica educativa nell'ambito di esperienze, sperimentazioni, progetti scolastici, le confronta con le conoscenze esterne al proprio universo epistemologico, elaborando una propria nozione glottodidattica.

Nonostante la proposta di una GS venga qui avanzata per la prima volta, esistono studi riconducibili a quest'area d'indagine che già si muovono in quest'ottica e testimoniano che la condizione 'b' può essere pienamente soddisfatta a livello epistemologico. Proponiamo di seguito due esempi emblematici.

Il percorso teoria-pratica può essere testimoniato dal concetto di 'accessibilità glottodidattica',³ che abbiamo formulato in un nostro studio recente. Il concetto riprende due termini chiave del lessico utilizzato nell'ambito dei bisogni speciali, ossia 'barriera' (architettoneca, ma non solo) e 'accessibilità', che ne consente l'abbattimento. Il secondo termine si ritrova nel lessico dell'informatica per indicare un processo che conduce all'elaborazione di linee guida e tecniche informatiche per erogare servizi e fornire informazioni facilmente fruibili da chiunque (Diodati 2007).

La nozione di accessibilità glottodidattica è stata dunque elaborata a partire da concetti preesistenti nel campo dell'informatica e della pedagogia speciale, ma ha assunto un valore autonomo, identificando il processo che

3 Per «accessibilità glottodidattica» intendiamo un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico.

consente di massimizzare l'accesso ai materiali, ai percorsi e alle attività glottodidattiche, rimuovendo o aggirando gli ostacoli dati dalla disabilità o dal contesto didattico.

La nozione è stata a sua volta applicata all'insegnamento delle lingue ad allievi dislessici, conducendo all'individuazione di linee guida operative per la scelta e l'adattamento dei materiali, la costruzione di prove di verifica, la gestione delle differenze in classe (Daloiso 2012b). Il termine accessibilità elaborato in ambito glottodidattico ha perso la sua connotazione prettamente informatica, anche se si riconosce l'apporto fondamentale delle tecnologie per la realizzazione dell'accessibilità (cfr. Melero 2012, e in questo monografico).

Il percorso pratica-teoria, invece, può essere esemplificato dalla tecnica della codificazione cromatica, che consiste nell'utilizzo di colori differenti per orientare l'attenzione dell'allievo durante un determinato compito. Si tratta di una tecnica nata da alcune esperienze operative sul campo e utilizzata primariamente con studenti con difficoltà di attenzione e memorizzazione, anche per il lavoro in lingua materna; la stessa tecnica è stata poi sperimentata per l'insegnamento della grammatica della lingua straniera con allievi che presentano disturbi specifici dell'apprendimento (Schneider, Crombie 2003).

L'esperienza operativa, in questo caso, ha condotto ad una parziale revisione della nozione di multisensorialità, già in uso nella glottodidattica generale (Caon 2008): nel contesto dei bisogni speciali, infatti, la multisensorialità è intesa come strategia di **compensazione** (funzionale all'accessibilità glottodidattica), che si basa sull'attivazione dei canali sensoriali integri per supplire alle carenze di eventuali canali non disponibili (o limitati). Nel caso degli allievi con disturbi specifici del linguaggio, per esempio, l'attivazione di canali extralinguistici durante la fase di riflessione sulla lingua può facilitare un compito altrimenti inaccessibile per chi presenta limitazioni nel canale prettamente linguistico.⁴

I due esempi riportati ci sembra possano dimostrare che non solo la condizione 'b' può essere pienamente soddisfatta, ma che c'è un potenziale spazio epistemologico affinché la GS possa crearsi un proprio 'universo di discorso', che pur essendo in rapporto con la disciplina madre, può portare all'elaborazione di nozioni specifiche (ad esempio, la nozione di accessibilità glottodidattica) o alla revisione di concetti preesistenti (ad esempio, la multisensorialità).

4 Non a caso, infatti, nella sua proposta di 'neuropedagogia', Danesi aveva individuato nella sensorialità uno dei temi da indagare sul piano sperimentale per verificarne la rilevanza e le peculiarità nel contesto delle patologie linguistiche.

4.2 La dimensione interdisciplinare

In considerazione della complessità del suo oggetto di studio, la glottodidattica ha instaurato relazioni di interdisciplinarietà con una varietà di scienze, allo scopo di conoscere i fattori costitutivi del processo di apprendimento/insegnamento delle lingue. In particolare, la glottodidattica ha intessuto rapporti privilegiati con le scienze del linguaggio, le scienze della cultura e della società, le scienze neuro-psicologiche, le scienze dell'educazione e della formazione.

È interessante notare come all'interno di ciascuna di queste macroaree disciplinari esistano settori di ricerca implicati nello studio della patologia o del bisogno speciale secondo la prospettiva propria dell'area scientifica di riferimento. La GS, conservando il carattere interdisciplinare proprio della disciplina madre, può costruire rapporti di interdisciplinarietà:

1. **permanenti** con le discipline che offrono conoscenze sui bisogni speciali di carattere trasversale alle varie disabilità; appartengono a questa categoria:
 - nell'ambito delle scienze dell'educazione, i rapporti con la **pedagogia** e la **didattica speciale** che offrono una cornice pedagogica di riferimento che va oltre le specificità della singola difficoltà individuale;
 - nell'ambito delle scienze socioculturali, i rapporti con i *Disability Studies*, di matrice anglosassone, che prendono le mosse dal modello sociale della disabilità, teorizzato in Inghilterra negli anni Sessanta, secondo il quale le persone possono nascere con un deficit, ma sono i modelli socioculturali che le rendono disabili attraverso la discriminazione, l'isolamento, la stigmatizzazione; i *Disability Studies*, quindi, analizzano le componenti dei modelli sociali che possono generare 'disabilità' per promuoverne il mutamento (in questo, quest'area d'indagine ha una chiara missione sociopolitica). All'interno delle scienze socioculturali si possono rinvenire, inoltre, studi sulla percezione e sulla concettualizzazione della disabilità nelle diverse lingue e culture, che possono costituire una potenziale ricchezza per la glottodidattica speciale (cfr. il contributo di Lepore in questo numero);
2. **occasionali** con le discipline che offrono conoscenze specialistiche su alcune disabilità specifiche, le quali risultano utili alla GS solo nel momento in cui si conducono ricerche sperimentali su soggetti con bisogni derivati da una specifica patologia; possono essere ricondotte a questa categoria:
 - nell'ambito delle scienze del linguaggio, le relazioni con la **linguistica clinica**, che attualmente ha come focus privilegiato l'analisi del

linguaggio afasico, ma si sta aprendo ad altri disturbi del linguaggio e alla sordità; non va dimenticato, inoltre, che alcune scienze di confine, quali la **psicolinguistica** e la **neurolinguistica**, hanno come duplice finalità lo studio del linguaggio in prospettiva sia fisiologica sia patologica;

- nell'ambito delle scienze neuropsicologiche, le relazioni con: la **neuropsicologia clinica**, che descrive le patologie derivate da un danno cerebrale o da un deterioramento cognitivo; la **psicopatologia dello sviluppo**, che descrive le patologie che insorgono spontaneamente nel bambino in assenza di traumi cerebrali.

È importante sottolineare che anche le relazioni occasionali con alcune branche del sapere nascono all'interno del più generale modello epistemologico della glottodidattica; se in alcune ricerche specifiche non sarà necessario instaurare un rapporto privilegiato con la linguistica clinica, perché il tipo di bisogno speciale non è direttamente legato al linguaggio ma genera comunque bisogni speciali nella classe di lingue, rimarrà in ogni caso intatto il rapporto con la linguistica generale, che offre un sostrato di conoscenze sull'oggetto dell'insegnamento, ossia la lingua, applicabile in qualsiasi situazione didattica, compresi i bisogni speciali.

Ci pare di poter affermare, quindi, che la condizione 'b' per la definizione della GS possa essere soddisfatta anche in riferimento al paradigma dell'interdisciplinarietà, il quale nel caso della GS può generare nuove interazioni ancora inesplorate.

5 Conclusioni

In questo saggio abbiamo cercato di delineare lo spazio epistemologico entro il quale collocare la GS, intesa come branca della glottodidattica generale che si occupa nello specifico del processo di educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali. Prendendo atto dell'esistenza di un numero sempre maggiore di ricerche sull'argomento, che dimostrano senza dubbio la necessità di rispondere ad esigenze sia scientifiche sia educative, ci siamo interrogati sull'opportunità di riconoscere l'esistenza di uno specifico settore di studi. Nel corso della nostra argomentazione abbiamo discusso le condizioni teoriche alla base della GS, delineandone il raggio d'azione ed i principi sottostanti.

Sebbene al momento questo filone di studi sia solo agli albori, riteniamo che l'analisi epistemologica qui proposta non sia troppo precoce; al contrario, proprio dall'analisi dell'oggetto di studio e delle relazioni interdisciplinari che la GS potrebbe instaurare con altre scienze, emerge un ricchissimo potenziale per la ricerca glottodidattica, che attraverso questa formalizzazione ci auguriamo possa condurre ad un ulteriore incremento

degli studi in questo settore, di cui i saggi contenuti in questo numero monografico sono già una prima importante testimonianza.

Bibliografia

- Aglioti, S.; Fabbro, F. (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Balboni, P.E. (2011a). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2011b). *La sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Terza edizione. Torino: UTET Università.
- Berberi, T.; Hamilton, E.C.; Sutherland, I.M. (2008). *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning*. London: Yale University Press.
- Boncinelli, E. (2000). *Il cervello, la mente e l'anima: Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*. Milano: A. Mondadori.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione*. Torino: UTET Università.
- Commissione Europea (2005). *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation* [online]. <http://ec.europa.eu>.
- Daloiso, M. (2009). «Il principio dell'implicazione nell'epistemologia della glottodidattica». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2.
- Daloiso, M. (2012a). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2012b). *La dislessia nella classe di inglese: Una guida metodologica*. Firenze: Oxford University Press.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- De Santis, D. (2010). «Lo sviluppo del linguaggio nel bambino sordo e udente: Due modalità comunicative a confronto». *Studi di Glottodidattica*, 1.
- Diodati, M. (2007). *Accessibilità: Guida completa*. Milano: Apogeo.
- Finger, S. (1994). *Origins of Neuroscience*. New York: Oxford University Press.
- Freddi, G. (1987). «Dalla pedagogia alla glottodidattica». In: Titone, R. (a cura di), *La glottodidattica oggi*. Milano: Oxford Institutes.
- Freddi, G. (1991). «La Glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione». In: Porcelli, G.; Balboni, P.E. (a cura di), *Glottodidattica e università: La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione*. Roma: Carocci.
- Kormos, J.; Kontra, E.H. (a cura di) (2008). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Melero Rodríguez, C. (2012). «Dislessia evolutiva: Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi» [online]. *EL.LE*, 1 (1). <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/22/ELLE/1/264>.

- Mole, J.; McColl, H.; Vale, M. (2005). *Deaf and Multilingual: Teaching and Supporting Deaf Learners in Foreign Language Classes*. New York, BPR.
- Porcelli, G. (1993). «Questioni di metaglottodidattica». *L'analisi linguistica e letteraria*, 1 (1).
- Porcelli, G. (2007). «Per una (ri)definizione di 'Linguistica Applicata'». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3.
- Schneider, E.; Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: Fulton.
- Studi di glottodidattica* (2010), 4, 1.
- Titone, R. (a cura di) (1981). *Apprendimento delle lingue e psicolinguistica differenziale*. Roma: Armando.
- Titone, R. (1986). *Psicolinguistica applicata e glottodidattica*. Roma: Bulzoni.
- Titone, R. (1993). *Psicopedagogia e glottodidattica*. Padova: Liviana.

Fondamenti pedagogici per una 'Glottodidattica speciale'

Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract The pedagogical foundations underlying research studies in foreign language teaching to special needs students are the following: a) value foundations, which are based on the concept of educability and aim at identifying and developing students' potential by means of inclusive strategies; b) epistemological foundations, which take into account that these students are walking a rough path to acknowledge their own identity; c) methodological foundations, which provide the tools for designing inclusive curricula integrating individualized teaching and personalized learning.

Sommario 1. Introduzione. — 2. In una scuola inclusiva si apprende insieme. — 3. Il potenziale personale formativo. — 4. La continuità delle differenze, la complementarità delle diversità. — 5. L'individualizzazione dell'insegnamento, la personalizzazione dell'apprendimento. — 6. Il difficile rapporto tra individualizzazione e personalizzazione. — 7. I fondamenti pedagogici orientano l'agire glottodidattico speciale.

1 Introduzione

I campi d'azione formativa e di ricerca della Glottodidattica speciale riguardano i processi di apprendimento e di insegnamento linguistico rivolto ad allievi con bisogni educativi speciali. La Glottodidattica speciale si presenta, pertanto, come disciplina di frontiera o, ancor più, di intreccio tra le scienze pedagogiche e le scienze del linguaggio.

Dal percorso pedagogico derivano i fondamenti educativi generali, i principi metodologico-didattici e soprattutto gli studi e le prassi della pedagogia speciale. Il compito principale di quest'ultima è quello di comprendere e studiare i deficit e gli handicap: i primi per permettere l'accettazione in uno sviluppo compatibile degli individui, i secondi per permettere la collaborazione nella ricerca della loro riduzione (Canevaro 1999). La pedagogia speciale, a sua volta, si avvale del contributo di una varietà di discipline, da quelle mediche a quelle psicologiche, dalle scienze sociali a quelle della vita. «The knowledge base of special education includes a wide range of disciplines and contributions supplemented by related research and methods informing evidence-based practice» (Farrell 2010, p. 50).

Dal percorso delle scienze del linguaggio derivano le elaborazioni formative e le ricerche della glottodidattica, ed una sua parte, quella speciale,

intende rivolgersi agli allievi con difficoltà linguistiche. Dall'interazione interdisciplinare tra scienze del linguaggio, della comunicazione, della società e della formazione derivano le elaborazioni formative e le ricerche della glottodidattica, ed una sua parte, quella speciale, intende rivolgersi agli allievi con difficoltà primariamente linguistiche.

Il comune denominatore è rappresentato dai bisogni educativi speciali, il crocevia in cui si innervano una pluralità di reti disciplinari e di percorsi di studi.

Data la complessità concettuale e le difformità interpretative del costrutto 'bisogno educativo speciale', assumiamo la definizione proposta da Ianes:

Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o istruzionale, causata da un funzionamento, nei vari ambiti definiti dall'antropologia ICF, problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendente dall'eziologia (bio-strutturale, familiare, ambientale culturale ecc.) e che necessita di educazione speciale individualizzata [Ianes 2008, p. 54].

I bisogni educativi speciali, pertanto, non riguardano soltanto gli allievi con disabilità certificate, vanno invece rintracciati nelle difficoltà che, in ambito educativo e formativo, ogni soggetto in età evolutiva può incontrare. Tali difficoltà possono comparire in modo generalizzato oppure in ambiti particolari, continuativamente o sporadicamente, in qualche momento dello sviluppo formativo. È vero che l'aggettivo 'speciale' è semanticamente ambiguo e rischia di perpetuare etichette emarginanti (Dovigo 2007), ma è necessario affrontare quello che Lorella Terzi chiama «dilemma of difference» (Terzi 2005). Il costrutto 'differenza' per un verso stigmatizza e per l'altro arricchisce: identifica i bisogni educativi speciali per aiutare i soggetti, ma se identifica i bisogni pone un marchio sociale, e se non li identifica le persone non ottengono la formazione di cui hanno bisogno.

Tutto il percorso storico delle politiche e delle prassi riferite alle disabilità, alle difficoltà e al disagio è cosparso di aporie concettuali, di contraddizioni semantiche, di evoluzioni linguistiche. Ebbene, il compito della pedagogia è quello di dare senso e metodo all'educabilità umana assumendo come principi di fondo il **valore esistenziale** e la **dignità sociale** di ogni persona, a maggior ragione della persona con bisogni educativi speciali, e, entro tali principi, comprendere i contrasti ideologici, superare le opposizioni dogmatiche, far dialogare anche ciò che apparentemente sembra inconciliabile.

2 In una scuola inclusiva si apprende insieme

I fondamenti valoriali che indirizzano le teorie pedagogiche e le prassi educative per i soggetti con bisogni speciali puntano alla piena realizzazione della persona nella società; la dignità, la libertà e l'uguaglianza sono mediate dalla presenza o assenza di *capability*, *functioning* e *opportunity* (Sen 1992; Nussbaum 2007). Anche l'inclusione scolastica, come parte e promotrice dell'inclusione sociale, muove da quei costrutti etici e si incarna nelle combinazioni dei fattori di capacitazione, di funzionamento e di opportunità.

‘Apprendere insieme’ è il principio fondamentale di una scuola inclusiva, indipendentemente da eventuali disabilità, difficoltà o differenze. L'obiettivo è di soddisfare le esigenze educative di tutti e di ciascuno, accogliendo con favore le differenze e le diversità, poiché arricchiscono l'apprendimento di tutti. L'esclusione di uno studente dal gruppo, a causa di una condizione di difficoltà, danneggia non solo lo studente ma riduce l'apprendimento in tutti. Ci sono molti modi diversi di attivare l'inclusione in classe: caso per caso vanno calibrati le attività e i tempi comuni. Uno studente può svolgere tutte le attività didattiche sempre insieme al gruppo dei compagni di classe ed eseguirà in modo individuale soltanto alcune di tali attività; un altro allievo seguirà la classe soltanto per specifiche discipline, mentre in altre opererà in modo differenziato; un altro ancora opererà insieme ai compagni soltanto su progetti particolari, ad esempio di tipo espressivo, o laboratoriale, o motorio. Le forme di inclusione vanno esplorate e pianificate esplicitando i valori culturali, i significati pedagogici e le implicazioni sociali (Ainscow et al. 2006).

L'UNESCO (2005) ha individuato quattro principi che sostengono efficacemente le pratiche inclusive:

1. **L'inclusione è un processo.** È una ricerca continua e ininterrotta, necessaria per trovare le migliori risposte alle diversità. Si tratta di imparare a convivere con chi è differente da noi, e imparare a imparare dalle differenze;
2. **L'inclusione riguarda l'individuazione e la rimozione delle barriere,** raccogliendo, selezionando e valutando le informazioni da una pluralità di fonti, per pianificare e migliorare le politiche e le pratiche inclusive. Si tratta di utilizzare prove esperte e compiti di realtà per stimolare la creatività e il problem-solving;
3. **L'inclusione riguarda la partecipazione scolastica e il successo formativo di tutti gli studenti.** La partecipazione si riferisce alla qualità delle esperienze degli allievi, all'autonomia e alla responsabilità che essi si assumono per costruire le loro competenze. Il successo formativo non si riferisce soltanto ai risultati dei test e degli esami, ma comprende i processi attivati e i progressi consolidati durante tutto il percorso formativo;

4. **L'inclusione va indirizzata in modo particolare su quei gruppi di studenti che possono essere a rischio di emarginazione, esclusione o scarso rendimento.** Si tratta della responsabilità morale nel monitorare i soggetti a rischio educativo e nell'adottare le misure necessarie per assicurare la loro realizzazione personale e professionale.

L'inclusione nell'educazione implica:

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni - e ridurre la loro esclusione
- rispetto alle culture, ai curricoli e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola
- affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni educativi speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità;
- migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale [Booth, Ainscow 2002, p. 2].

3 Il potenziale personale formativo

«La pedagogia speciale deve occuparsi dell'educabilità di persone che spesso la società ha marginalizzato, ha escluso, ha segregato» (D'Alonzo 2005, p. 13). Perciò è fondamentale ricercare e promuovere il potenziale che ogni persona possiede.

Il potenziale personale formativo è l'insieme delle capacità, delle abilità, delle attitudini, delle funzioni, delle disposizioni che prefigura il senso e il valore esistenziale di una persona e che, a causa di molteplici fattori, esogeni ed endogeni, non si è ancora completamente manifestato o realizzato.

Il potenziale di sviluppo comprende tutto ciò che un soggetto ha in sé e può far emergere durante tutta la sua vita. Anche all'interno dell'ambito scolastico ogni allievo, con disabilità, in situazione di difficoltà o di disagio,

possiede delle potenzialità; è compito degli insegnanti trovare e scoprire, far emergere i talenti ed impostare una azione educativa che valorizzi quei talenti e su di essi faccia leva per lo sviluppo della persona, nel percorso educativo di crescita intellettuale, affettiva, esperienziale, socio-relazionale.

Il potenziale di sviluppo è il **lievito educativo** dell'allievo, è il valore del suo 'esserci nel mondo'; per un allievo con bisogni educativi speciali è, probabilmente, l'unico tesoro che possiede: non può essere ignorato, sottovalutato, trascurato, deriso, disprezzato. Un talento, come nella parabola, qualunque esso sia, povero o ricco, di un tipo o dell'altro, va fatto fruttare; di quel talento è responsabile sia la persona che la comunità. Bisogna innanzitutto affermare che l'essere umano è sostanzialmente soggetto e incarnazione di valori, che non possono essere considerati strumentali, neppure per un altro essere umano. Proprio in ragione di ciò, l'uomo è persona, vale a dire valore in sé e di per sé, portatore di valori, in qualsiasi età e in qualsiasi stato psicofisico.

4 La continuità delle differenze, la complementarità delle diversità

Dove sta il potenziale personale di sviluppo? Nella differenza o nella diversità? In entrambe, ma mentre il potenziale differente si alimenta e si manifesta nella linea di sviluppo comune, il potenziale diverso si avvale del suo essere 'fuori dal comune', è altro. Due persone che in qualche modo, anche minimamente, comunicano, sono differenti e non diverse.

La diversità e la differenza vanno interpretate come categorie storico-esistenziali che specificano l'identità della persona in sé, nella sua unicità, e nell'intreccio delle sue appartenenze e delle sue esclusioni sociali. Identità, costruzione del sé, percezione di sé, immagine di sé, autostima si formano nel divenire delle situazioni esistenziali, delle dinamiche relazionali che promuovono o che contrastano il potenziale di sviluppo della persona, che includono o che escludono, che esaltano o che annientano.

Etimologicamente, differenza deriva da *dis-ferre*, che significa 'portare da una parte all'altra', 'portare oltre, in varie direzioni', 'portare qua e là'. Se due soggetti sono differenti l'uno dall'altro per una capacità intellettuale, fisica o psichica, significa che entrambi sono in possesso di quella capacità, di più o di meno, di un tipo o di un altro.

Il valore della differenza sta nella continuità, nella gradualità della scala (quantitativa) e nell'ampiezza della gamma (qualitativa) delle capacità, delle abilità, delle competenze e delle padronanze che ogni soggetto manifesta nell'agire esistenziale. Prendiamo, ad esempio, la scrittura di un testo: la differenza tra gli studenti sta sia sul piano quantitativo (più o meno corretto, più o meno pertinente, più o meno completo ecc.) sia sul piano qualitativo (c'è chi è più bravo nel racconto e chi nella sintesi, chi nell'argomentazione e chi nella descrizione ecc.). Il rischio della differenza sta nel

voler 'normalizzare' gli allievi, standardizzare le abilità in forme chiuse e vincolanti, sottoporli a controllo e verifica continui, senza farli partecipare al valore delle loro differenze.

Tutto il lavoro formativo scolastico, in classe, con gruppi di allievi che interagiscono, si fonda sul principio delle differenze interpersonali, con una didattica centrata sulla personalizzazione dell'apprendimento, che fa riferimento al potenziale di sviluppo di ciascuno.

Il concetto di diversità (da *dis-vertere*, cioè 'che è volto o procede in opposta direzione') richiama l'idea di dissomiglianza, di divergenza, dell'impossibilità di convergere. Se un soggetto è diverso da un altro per una capacità, significa che uno dei due è in possesso di quella capacità, e l'altro ne è privo o ne possiede una antitetica. È frequente, ma superficiale, la considerazione che il termine diversità sia sinonimo di differenza, o tutt'al più la sua accentuazione.

In realtà, il concetto di diversità implica immodificabilità, irreversibilità, irripetibilità (almeno allo stato della conoscenza). Perciò tale concetto riguarda per lo più il versante biologico, e quello genetico, dell'esistenza. La forma dei miei occhi e quella di un cinese sono diverse, ma ciò non significa che vediamo cose diverse, né che uno vede meglio e l'altro peggio. Senz'altro abbiamo punti di vista differenti (come ogni persona ha il proprio), ma la differenza dei punti di vista non dipende dalla diversità della forma degli occhi.

Il valore della diversità sta nella complementarità, nello scambio e nella reciprocità. La presenza 'assoluta' di capacità che gli altri non hanno, o similmente l'assenza 'irreversibile' di capacità che gli altri posseggono, deve diventare opportunità di arricchimento reciproco e non pretesto di esclusione. Il rischio della diversità si ha nel considerare l'altro *alius* e non *alter*, un fenomeno da mostrare e/o da vedere, ma non persona da conoscere, da ascoltare e da comprendere. In questa prospettiva la persona disabile, diversa, strana è considerata interessante poiché mancante o eccedente, raramente per il potenziale che la sua diversità produce per la persona stessa e per la società. «La paura del **diverso** è sempre stata presente nella mente e nel cuore degli uomini; in ogni epoca, in ogni civiltà e società, il **difforme** suscita preoccupazione, inquietudine, e scatena in coloro che si considerano invece uguali e normali una reazione di difesa che porta ad escludere, a rimuovere il problema» (D'Alonzo 2005, p. 13).

5 L'individualizzazione dell'insegnamento, la personalizzazione dell'apprendimento

Differenza e diversità rappresentano i fondamenti epistemologici della pedagogia speciale, da cui discendono i fondamenti metodologici dell'individualizzazione e della personalizzazione.

Se con la strategia dell'individualizzazione il nostro sistema formativo ha cercato di far conseguire a tutti obiettivi e contenuti di conoscenza ritenuti irrinunciabili, con la personalizzazione esso dovrà realizzare itinerari educativi volti ad assicurare il raggiungimento di obiettivi diversi per ognuno in base alle singole capacità e potenzialità. [...] Nella nostra prospettiva, individualizzazione e personalizzazione non dovranno essere interpretate in contrapposizione, ma come elementi di un'unica logica che le considera interdipendenti e coesenziali nel processo di sviluppo della persona. [...] La prospettiva della personalizzazione, che ritrova le sue coordinate nella dimensione didattica, nella varietà del repertorio metodologico e nella flessibilità organizzativa, dovrà costituire un avanzamento del principio di individualizzazione; rappresenterà, pertanto, una sfida che dovrà essere accettata e rilanciata nell'operatività quotidiana del lavoro scolastico. Se parliamo di individualizzazione dobbiamo porre il focus dell'attenzione sull'istituzione [...]. quando affrontiamo invece, i temi della personalizzazione, l'attenzione dovrà spostarsi sul soggetto che apprende [Capaldo, Rondanini 2005, pp. 79-80].

Nella formazione, il principio di personalizzazione dell'apprendimento è fondamentale, sempre e con tutti. Giovani o adulti. Con disabilità o meno. Ma quando è necessario individualizzare l'insegnamento? In situazione di diversità sempre. In caso di differenza, quando la distanza tra il livello di abilità del soggetto e quello medio del gruppo classe è talmente ampia da danneggiare l'apprendimento nel soggetto e/o nel gruppo.

Per 'individualizzazione' si intende il processo attraverso il quale il docente organizza uno specifico curriculum (con una propria sequenza organica di azioni) costruito come risposta specifica alle esigenze di un singolo allievo. Un progetto formativo individualizzato comprende:

1. un percorso ad hoc per il singolo allievo;
2. attività formative realizzate sia individualmente che all'interno di gruppi anche differenziati;
3. attività formative che articolano in modo specifico vari elementi standard, come moduli di formazione, corsi a progetto, stage, *project work*;
4. obiettivi formativi unici e definiti rispetto alle caratteristiche dell'allievo.

La formazione individualizzata non è necessariamente precettistica, ma il rapporto educativo uno ad uno tra docente e allievo si mantiene anche quando la relazione didattica si svolge in classe o in gruppi di lavoro. Ciò consente di rompere i vincoli spaziotemporali oltre che psicologici e cognitivi che il gruppo porta con sé (anche se in tal modo vengono meno i fattori di facilitazione del processo di apprendimento che pure il gruppo

classe porta con sé). La formazione individualizzata, quando si avvale delle innovazioni tecnologiche per la didattica, con l'utilizzo di reti e strumenti multimediali, attiva processi di autoapprendimento.

Per 'personalizzazione' si intende il processo attraverso il quale lo studente incorpora la proposta formativa rivolta a tutti, interpretandola entro propri quadri di riferimento concettuali e linguistici. L'insegnante propone un percorso standard, valido per tutti, ma, all'interno di tale percorso, progetta itinerari alternativi e realizza modificazioni e/o differenziazioni didattiche e metodologiche, linguistiche e comunicative, in relazione alle caratteristiche degli allievi. Un progetto formativo personalizzato comprende:

1. un percorso standard con programma flessibile;
2. un gruppo precostituito di partecipanti;
3. attività formative sia comuni che differenziate;
4. obiettivi formativi sia comuni che differenziati;
5. riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo.

Personalizzare l'apprendimento significa delineare differenti percorsi di acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle capacità personali, sociali e metodologiche, in situazioni scolastiche e di vita reale degli allievi. La personalizzazione avviene comunque in un contesto sociale in cui l'essere gruppo costituisce una delle leve fondamentali dell'apprendimento, e imprime una spinta di qualità al cammino inclusivo attraverso alcuni specifici dispositivi quali i piani di studio personalizzati, la differenziazione e la flessibilità metodologica, didattica e organizzativa, il portfolio (Pavone 2004).

6 Il difficile rapporto tra individualizzazione e personalizzazione

Dal punto di vista dell'inclusione, i due processi danno luogo a soluzioni radicalmente differenti: se nella personalizzazione l'orientamento al percorso soggettivo si svolge nelle interazioni continue con il gruppo di apprendimento, l'individualizzazione del percorso formativo si realizza rompendo i riferimenti tra individuo e gruppo.

Per gli allievi con disabilità certificata è obbligatoria la stesura del PEI (Piano educativo individualizzato), ossia di un progetto disegnato in modo esclusivo per lo specifico allievo. Per gli allievi con bisogni educativi speciali, pur in assenza di certificazione di disabilità, sarà necessario individualizzare alcuni segmenti del percorso formativo, al fine di eliminare o ridurre le difficoltà di apprendimento, così da garantire loro il raggiungimento delle competenze ritenute essenziali.

L'individualizzazione richiama il diritto di ciascuno all'acquisizione degli 'alfabeti di base', degli strumenti culturali indispensabili. L'individualizzazione punta all'alfabetizzazione e si fonda sul diritto all'uguaglianza. La personalizzazione rappresenta invece l'esigenza di ciascuno di vedere sviluppate le proprie attitudini e coltivati i propri potenziali. La personalizzazione mira all'orientamento e si fonda sul diritto alla diversità.

Lavorare alla personalizzazione dell'apprendimento significa porre attenzione alle potenzialità di ciascuno, riconoscerle e trovare tutte le strategie per la valorizzazione delle capacità personali di ciascuno. Didatticamente, significa:

1. riconoscere la strumentalità delle conoscenze rispetto alla formazione della persona, selezionando contenuti significativi e privilegiando modalità didattiche di tipo euristico;
2. privilegiare forme di valutazione autentica, esperienziale, rispetto a modalità sommative;
3. mantenere una forte tensione all'unitarietà didattica;
4. curare la dimensione relazionale tra insegnante e allievo e tra gli stessi allievi.

7 I fondamenti pedagogici orientano l'agire glottodidattico speciale

I principi pedagogici si intrecciano con i principi psicolinguistici e danno vita ad azioni e strategie didattiche nei processi di apprendimento e di insegnamento linguistico per gli allievi con bisogni educativi speciali.

Vogliamo concludere la nostra riflessione proponendo agli studiosi e ai formatori alcune linee pedagogiche da approfondire e sperimentare, in modalità di ricerca-azione, che orientano l'agire glottodidattico speciale:

- diagnosticare precocemente i bisogni educativi speciali di natura linguistica;
- predisporre e aggiornare continuamente il profilo dinamico funzionale, in merito ai potenziali e alle criticità nell'apprendimento linguistico (si veda a questo proposito la proposta di Profilo glottomatetico funzionale nel secondo contributo di Daloso in questo numero monografico);
- disegnare il curricolo linguistico della classe, coniugando il principio di progressività dell'insegnamento linguistico con il principio di personalizzazione dell'apprendimento linguistico;
- personalizzare l'apprendimento linguistico, includendo gli allievi con bisogni educativi speciali nel curricolo formativo della classe, mediante una varietà di segmenti formativi (comuni, di innesto, specifici, individuali);

- garantire insieme la continuità e la discontinuità dell'apprendimento linguistico: la continuità offre sicurezza e consolida l'appreso, la discontinuità promuove lo sviluppo prossimale;
- alimentare la motivazione all'apprendimento linguistico, facendo continuo riferimento alle situazioni di vita reale dell'allievo;
- indirizzare l'interesse dell'allievo nei confronti dei suoi ambienti esistenziali: tali ambienti definiscono il *setting* primario per l'apprendimento linguistico;
- integrare gli apprendimenti formali con quelli non formali e informali, sviluppando continui raccordi tra i diversi ambienti linguistici (scolastici, familiari, del gruppo dei pari, delle comunicazioni in rete) dell'allievo;
- governare l'acquisizione delle competenze linguistiche secondo logiche di flessibilità e di sensibilità, di contestualizzazione e d'azione, di variabilità interpersonale e di riflessività metalinguistica;
- promuovere l'analisi e la riflessione in merito ai pregiudizi e agli stereotipi culturali veicolati dai linguaggi, utilizzando metodologie didattiche attive, simulate, riflessive e proattive;
- assicurare con continuità il feedback linguistico, sia quello positivo che incoraggia, sia quello correttivo che perfeziona;
- per quanto possibile, introdurre presto i processi di lettura e di scrittura, che gradualmente accompagneranno i processi dell'ascoltare e del parlare;
- insegnare a pensare in modo strategico sul funzionamento e sulle potenzialità linguistiche apprese, così da permettere all'allievo di monitorare e autoregolare il proprio apprendimento;
- utilizzare storie e racconti, non solo per fare appello alla fantasia degli allievi, ma per permettere loro di acquisire e costituire solide strutture narrative;
- utilizzare le reti e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, come ambienti includenti, metodi e contenuti funzionali all'apprendimento linguistico.

Bibliografia

- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson.
- Biggeri, M.; Bellanca, N. (a cura di) (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità: L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol: CSIE.

- Bottani, N.; Benadusi, L. (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- Capaldo, N.; Rondanini, L. (2005). *Ripartire dalla scuola: Al di là delle riforme, migliorare la quotidianità educativa*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cyrułnik, B.; Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza: La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2007). «Prospettive di cambiamento: Dall'integrazione scolastica all'Inclusive Education». *L'integrazione scolastica e sociale*, 4, pp. 342-365.
- D'Alonzo, L. (2003). *Pedagogia Speciale*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo, L. (2006). *Pedagogia speciale per preparare alla vita*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo, L.; Caldin, R. (a cura di) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- De Anna, L. (2007). «La formazione degli insegnanti e i sette Moduli». *L'integrazione scolastica e sociale*, 5, pp. 437-452.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F.; Ianes, D. (a cura di) (2008). *L'Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola*. Trento: Erickson.
- Farrell, M. (2010). *Debating Special Education*. London: Routledge.
- Fiorin, I. (2007). «Il progetto 'I CARE': Una leva strategica per l'integrazione». *L'integrazione scolastica e sociale*, 5, pp. 409-414.
- Florian, L. et al. (2006). «Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I: Issues in the Classification of Children with Disabilities». *The Journal of Special Education*, 1, pp. 36-45.
- Frabboni, F.; Wallnoefer, G. (2007). *Le parole della pedagogia*. Torino: Bollettati Boringhieri.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Trad. it.: *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 1999.
- Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité: Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonville: Erès. Trad. it.: *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Trento: Erickson, 2006.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione*. Roma: Carocci.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.

- Lascioli, A. (2008). *Educazione Speciale*. Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- Malaguti, E. (2012). «Accueillir le handicap de la différence». *Le journal des professionnels de la petite enfance*, 78, pp. 27-41.
- Moschini, M. (2008). *Educare lo sguardo: I bambini incontrano le diversità*. Trento: Erickson.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it.: *Le nuove frontiere della giustizia: Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino, 2007.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione: Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it.: *La diseguaglianza: Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino, 1994.
- Terzi, L. (a cura di) (2010). *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum.
- Terzi, L. (2005). «Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs». *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 3, pp. 444-459.
- Tessaro, F. (2011a). «Scoperta e valorizzazione del talento: Per la cittadinanza dell'allievo con disabilità». *Formazione e Insegnamento*, 1, pp. 351-371.
- Tessaro, F. (2011b). «Formazione alla ricerca attraverso la ricerca nell'Inclusive Education». *Formazione e Insegnamento*, 3, pp. 115-121.

Educazione linguistica e bisogni speciali

Costruire l'accessibilità glottodidattica

Michele Daloso (Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract This paper outlines a possible methodological framework for teaching languages to special needs students. The paper is divided into three parts. The first section provides a definition of 'language teaching accessibility' and highlights the theoretical background that has led to this notion. Since it is impossible to achieve any kind of accessibility without knowing the student's type of need, the second section introduces the notion of Functional Language Learning Profile, which is meant to be as an operational tool for the language teacher to get to know the student's aptitude, learning style, linguistic background etc. in order to successfully design a personalized teaching plan for the special needs student. Finally, the third section discusses some teaching principles to achieve accessibility in the language classroom.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Lo sfondo teorico della nozione di 'accessibilità glottodidattica'. — 2.1. Dal prodotto al processo. — 2.2. Dalla centralità dell'allievo alla centralità degli allievi. — 2.3. La rivalutazione del ruolo formativo dell'apprendimento linguistico. — 2.4. — La nozione di 'accessibilità glottodidattica': una proposta di definizione. — 3. La costruzione del Profilo glottomatetico funzionale. — 4. Principi metodologici per costruire l'accessibilità glottodidattica. — 4.1. Principi orientati all'allievo. — 4.2. Principi orientati alla lingua. — 4.2.1. Contestualizzazione. — 4.2.2. Compensazione. — 4.2.3. Adattamento. — 4.3. Strategie orientate al processo. — 4.3.1 Sensorialità. — 4.3.2. Strutturazione. — 4.3.3. Retroazione. — 5. Considerazioni conclusive.

1 Introduzione

Nel saggio di apertura a questo numero monografico abbiamo delineato i fondamenti epistemologici della 'Glottodidattica speciale' (GS), intesa come branca della glottodidattica generale specificamente dedicata allo studio del processo di educazione linguistica in situazione di bisogno speciale al fine di formulare proposte metodologiche specifiche per questo contesto. Abbiamo inoltre precisato che la GS non si pone la finalità di studiare disturbi e disabilità in prospettiva clinica per 'curare' un dato deficit, sebbene l'intervento sulle lingue seconde e straniere possa favorire il recupero/potenziamento di competenze deficitarie in lingua materna; l'obiettivo primario della GS consiste piuttosto nel costruire un ambiente di apprendimento linguistico accessibile ad allievi con bisogni speciali, che sia in grado di rispondere, dunque, a bisogni educativi che nascono da un dato deficit. Alla luce di questa prospettiva epistemologica, in questo saggio vorremmo concentrare l'attenzione sull'apparato metodologico alla

base dell'insegnamento linguistico rivolto ad allievi con bisogni speciali. In particolare proporremo un inquadramento teorico-metodologico della nozione di 'accessibilità glottodidattica', che abbiamo formulato in un nostro recente studio in riferimento alla dislessia (Daloiso 2012), ma che ci pare possa costituire la base metodologica per operare in tutte le situazioni di bisogno speciale. Il saggio si divide in tre sezioni: nel primo paragrafo si discuterà la definizione di accessibilità sul piano glottodidattico, chiarendo anche il sostrato teorico da cui essa proviene; poiché non è possibile costruire una glottodidattica accessibile se non si conosce a fondo il profilo e il bisogno dell'allievo, nel secondo paragrafo introdurremo la nozione di 'Profilo glottomatetico funzionale', quale strumento di lavoro che getta le basi per la costruzione di un piano didattico personalizzato. Nell'ultima sezione, infine, si proporrà una tassonomia di principi che possono favorire l'accessibilità glottodidattica, fermo restando che la loro selezione e il loro utilizzo non possono prescindere dal profilo funzionale dell'allievo.

2 Lo sfondo teorico della nozione di 'accessibilità glottodidattica'

Il termine 'accessibilità' non fa parte della microlingua della glottodidattica, mentre è utilizzato frequentemente nel campo della tecnologia per riferirsi alle tecniche informatiche che consentono di rendere un prodotto facilmente fruibile a chiunque, incluse persone con una qualche forma di disabilità o difficoltà individuale. Come abbiamo specificato nel titolo del paragrafo, tuttavia, l'accessibilità a cui ci si riferisce in questo saggio non è meramente di tipo tecnologico, quanto piuttosto di natura glottodidattica. Essa, infatti, riguarda l'insieme degli accorgimenti metodologici e delle strategie glottodidattiche che il docente di lingua può mettere in campo per rispondere ad un bisogno speciale. Approfondendo alcune osservazioni già proposte in un nostro precedente studio (Daloiso 2012), in questo paragrafo vorremmo delineare alcune evoluzioni nelle teorie dell'educazione linguistica¹ che costituiscono lo sfondo teorico entro il quale abbiamo formulato questa nozione, di cui si fornirà una definizione più precisa a conclusione del paragrafo.

2.1 Dal prodotto al processo

Ripercorrendo la storia degli approcci e dei metodi più influenti nell'insegnamento delle lingue ci si accorge che fino all'approccio comunicativo la

¹ In questo paragrafo non è nostro obiettivo discutere in modo sistematico la storia della glottodidattica, che è già ampiamente discussa in altre opere (tra le più recenti ricordiamo Balboni 2011; Daloiso 2011).

ricerca glottodidattica era incentrata quasi esclusivamente sul contenuto dell'insegnamento, ossia la lingua, seppur analizzata secondo prospettive diverse: dalla visione primariamente morfosintattica dello strutturalismo a quella pragmatica e funzionale del comunicativismo. Il prodotto di queste riflessioni, in particolare quelle di orientamento funzionalista, fu talmente prezioso da rappresentare un punto di riferimento imprescindibile per l'elaborazione del Quadro di riferimento europeo per le lingue e delle certificazioni linguistiche internazionali.

Già negli anni Settanta, tuttavia, accanto allo studio del contenuto (la lingua) e del prodotto (la competenza comunicativa), si fece strada una linea di ricerca finalizzata ad indagare l'insegnamento delle lingue dal punto di vista più strettamente metodologico, partendo dall'assunto che per poter insegnare una lingua fosse imprescindibile conoscere i processi alla base dell'apprendimento linguistico. Si collocarono in quest'ambito, ad esempio, il metodo naturale di Krashen e, più in generale, la glottodidattica umanistica.

Questo spostamento di prospettiva ha condotto ad una rivalutazione della figura dello studente, di cui si affermò la centralità nel processo di apprendimento. Tale riconoscimento costituisce un primo passaggio chiave verso la nozione di accessibilità, perché si riconosce che la metodologia è tanto più efficace quanto più rispetta le modalità naturali con cui un allievo apprende la lingua.

In questa fase, tuttavia, ci pare di poter affermare che la ricerca appariva più interessata a conoscere i meccanismi di apprendimento generali piuttosto che le differenze individuali, correndo talvolta il rischio di indagare una figura di studente ideale che non teneva sempre nella dovuta considerazione le specificità di ogni singolo allievo.

2.2 Dalla centralità dell'allievo alla centralità degli allievi

Già a partire dagli anni Ottanta si assiste ad un maggiore interesse della glottodidattica verso le differenze individuali. Nel suo studio fondamentale del 1988, Marcel Danesi, ad esempio, da una parte avalla la teoria gestaltica su cui si fondava il modello tradizionale di Unità didattica, basato sulla sequenza globalità-analisi-sintesi, avvalendosi dei risultati di alcuni studi di neurolinguistica; dall'altra, riprende la nozione di dominanza emisferica, secondo cui alcuni soggetti prediligono modalità di elaborazione globale, mentre altri preferiscono modalità analitiche. Lo studioso tenta perciò una sintesi interessante che mantiene intatto il percorso dalla globalità alla sintesi, prevedendo però anche una fase di 'focalizzazione', in cui l'insegnante stimola lo studente a rielaborare l'input secondo le sue modalità preferenziali.

La proposta di Danesi, se contestualizzata sul piano diacronico, ci pare

interessante perché rappresenta un primo esempio del passaggio verso il riconoscimento delle differenze individuali e delle preferenze metetiche degli allievi. Negli anni Novanta e nel primo decennio del nuovo millennio la ricerca su questo versante si è notevolmente ampliata, fino ad indagare le differenze individuali a livello:

1. **intellettivo**, in merito sia agli stili di apprendimento sia alle intelligenze multiple; nell'ambito della glottodidattica la ricerca ha cercato di cogliere le implicazioni di queste teorie sul piano metodologico ed operativo, teorizzando principi come la «varietà glottodidattica» (Daloiso 2009) o proponendo una riflessione sugli stimoli centrali/periferici, ossia su quali azioni glottodidattiche attivano effettivamente una determinata intelligenza (Torresan 2008);
2. **culturale**, con particolare riferimento all'insegnamento linguistico in contesti multietnici; uno degli assunti fondamentali nella didattica della cultura è il relativismo culturale, che rifiuta la dicotomia tra culture migliori/peggiori e propone che l'insegnamento delle lingue e culture punti, tra l'altro, allo sviluppo non solo del rispetto, ma anche dell'interesse verso culture altre, attraverso l'analisi dei modelli culturali. Partendo da questa prospettiva, in tempi più recenti sono state formulate interessanti teorie e pratiche per la revisione dei curricoli e per la didattica in prospettiva interculturale (per una sintesi, rimandiamo alla curatela di Caon 2008);
3. **linguistico**, con un riferimento particolare alla gestione di classi plurilivello; su questo tema esiste un'ampia letteratura internazionale (per una sintesi rimandiamo a Jones 2007), che propone specifiche strategie glottodidattiche per gestire la compresenza in classe di allievi con livelli linguistici diversi.

Da quanto emerso in questo paragrafo, lo studio dei bisogni glottodidattici determinati da differenze quali una disabilità o un disturbo appare in linea con alcune recenti tendenze della ricerca glottodidattica, all'interno della quale si evidenzia un crescente interesse verso le differenze individuali.

2.3 La rivalutazione del ruolo formativo dell'apprendimento linguistico

Nell'ambito della glottodidattica italiana di matrice umanistica le istanze dell'approccio comunicativo furono in gran parte accolte con favore, ma venne criticata la visione puramente strumentale che si assegnava alla lingua. La posizione assunta da molti studiosi dell'epoca, guidati dalla figura di Giovanni Freddi, nasceva da due ordini di considerazioni: sul piano della politica linguistica, la visione puramente strumentale della lingua avrebbe rischiato di condurre ad una classificazione delle lingue

in 'utili' ed 'inutili' (già negli anni Ottanta era ben chiaro il ruolo di lingua internazionale che stava rapidamente assumendo l'inglese); sul piano della politica educativa, si riteneva che l'apprendimento linguistico, seppur impostato in modo comunicativo, sarebbe rimasto un mero addestramento se non si fosse rivalutata realmente la figura dello studente nel processo di apprendimento.

In questo contesto prese forma l'approccio formativo-comunicativo, teorizzato da Giovanni Freddi nella sua produzione scientifica (citiamo, in particolare, l'opera del 1990, in cui questa prospettiva emerge con maggiore intensità). Alla base di questa visione vi è l'assunto secondo cui l'apprendimento di una lingua non conduce solo allo sviluppo di abilità linguistiche ma anche ad un arricchimento della persona sotto molteplici punti di vista (cognitivo, culturale, relazionale ecc.). Questo approccio ancora oggi rappresenta un riferimento per le ricerche e le sperimentazioni di molti studiosi; ad esso si possono, ad esempio, ricondurre gli studi sull'accostamento alle lingue in tenera età, in primis *Ianua Linguarum* e LESI, di cui è disponibile ampia documentazione scientifica (si segnalano in particolare due curatele: Freddi, Balboni, Ellero 1994, Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001), ma anche le più recenti ricerche sulle differenze individuali citate nel paragrafo precedente.

Nella nostra visione la prospettiva formativa dell'apprendimento linguistico costituisce uno sfondo di riferimento essenziale per la nozione di accessibilità glottodidattica, e più in generale per le finalità scientifiche della stessa GS. La visione formativa offre infatti un'ipotesi di risposta ad un interrogativo imprescindibile per chi opera nel contesto dei bisogni speciali: è opportuno accostare un allievo con bisogni speciali ad una lingua straniera, specialmente nel caso in cui il suo disturbo o la sua disabilità possano rappresentare un grosso ostacolo allo sviluppo della competenza comunicativa? A questo interrogativo, dietro il quale si celano posizioni critiche talvolta diffuse in ambito educativo, non si può offrire alcuna risposta positiva in una prospettiva esclusivamente strumentale, considerate le difficoltà (o talvolta l'impossibilità) di alcuni allievi con bisogni speciali a raggiungere elevate competenze linguistiche. Al contrario, in una prospettiva formativa è possibile rispondere affermativamente assumendo che:

1. l'accostamento ad una lingua straniera in contesto di disturbo/disabilità, a prescindere dai risultati in termini linguistici, può rappresentare comunque un'occasione di arricchimento cognitivo, sociorelazionale, semiotico ecc.
2. poiché l'approccio formativo non trascura la dimensione linguistico-comunicativa (ma piuttosto ne costituisce un'integrazione), l'accostamento ad una lingua straniera deve comunque condurre al raggiungimento di un qualche livello di competenza comunicativa; è proprio in forza di questa constatazione che abbiamo proposto recentemente la nozione di

accessibilità glottodidattica, la quale mira, come vedremo nel prossimo paragrafo, a massimizzare l'apprendimento riducendo alcune barriere che possono insorgere nel contesto dei bisogni speciali.

L'assunzione di questa prospettiva scientifica per la GS determina anche un rinnovato impegno per le pari opportunità educative e linguistiche, che ha rappresentato una costante nella storia degli studi sull'educazione linguistica in Italia, a prescindere dalla diversità di prospettive scientifiche (si pensi, ad esempio, all'impegno del GISCEL per l'educazione linguistica democratica, dell'ANILS per la sensibilizzazione sul tema dell'educazione plurilingue in tenera età ecc.).

2.4 La nozione di 'accessibilità glottodidattica': una proposta di definizione

Se da un lato, come abbiamo avuto modo di evidenziare nei paragrafi precedenti, esiste nell'ambito della ricerca glottodidattica un crescente interesse verso le differenze individuali, che ha condotto all'elaborazione di principi metodologici come la flessibilità, la differenziazione e la facilitazione, dall'altro questi stessi principi sembrano faticare ad essere applicati al contesto dei bisogni speciali. Alla base di questa difficoltà ci pare di poter rinvenire un residuo della visione psico-medica della disabilità, la quale induce a ritenere che il lavoro con allievi con deficit sia prerogativa dei clinici specialisti. In questa sede non si intende certo negare la necessità di conoscere la natura e le peculiarità di queste differenze individuali, ma si vuole piuttosto evidenziare che un deficit può far emergere in ambito educativo un bisogno **glottodidattico**, a cui è chiamato a rispondere il glottodidatta, non il medico.

Sulla scorta di queste considerazioni, in una precedente pubblicazione abbiamo introdotto il paradigma dell'accessibilità glottodidattica, con l'obiettivo di costruire un'interfaccia tra le nozioni già disponibili nella glottodidattica generale e il contesto specifico dei bisogni speciali, al fine di verificarne l'applicabilità o la necessità di revisione/integrazione per la situazione dei bisogni speciali. Il paradigma è stato così formulato:

Per 'accessibilità glottodidattica' s'intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico [Daloiso 2012].

La definizione proposta chiarisce che l'accessibilità glottodidattica non costituisce un nuovo approccio o metodo per gli allievi con bisogni speciali,

quanto piuttosto un processo condotto dal docente di lingua per garantire l'accessibilità dell'input anche in condizioni in cui alcuni canali ricettivi siano solo parzialmente disponibili o si riscontrino altre differenze individuali significative. Partendo da queste considerazioni, nel prossimo paragrafo approfondiremo la discussione sul nucleo di principi metodologici che possono contribuire alla costruzione dell'accessibilità nella classe di lingua.

3 La costruzione del Profilo glottomatetico funzionale

Per operare consapevolmente con allievi in situazione di bisogno speciale una condizione imprescindibile consiste nella conoscenza del tipo di disabilità o disturbo che l'allievo porta con sé; la nozione di accessibilità glottodidattica descritta nel paragrafo precedente, infatti, può trovare piena realizzazione sul piano metodologico-operativo solo nel momento in cui il docente di lingua conosce il bisogno dell'allievo, e quindi è in grado di selezionare e mettere in atto le strategie glottodidattiche funzionali all'apprendimento.

Nel contesto dei bisogni speciali non è compito dell'insegnante formulare diagnosi, determinare il tipo di deficit o valutare le abilità cognitive e/o linguistiche (in lingua materna) residue dello studente. Queste informazioni provengono di norma da un'équipe di esperti esterni alla scuola che definiscono il 'profilo clinico funzionale' dell'allievo. A seconda del tipo di disabilità o disturbo, possono essere diverse le figure professionali che elaborano tale profilo; nel caso dei disturbi specifici dell'apprendimento e del linguaggio è di norma il neuropsicologo che formula le diagnosi, determinando il profilo clinico dell'allievo. Come evidenziano efficacemente Bertone e Volpato in questo monografico, per la sordità, che viene attualmente considerata un deficit meramente sensoriale, andrebbe costruito un 'profilo linguistico funzionale' dell'allievo, da realizzarsi grazie all'apporto di un'apposita équipe di linguisti esperti, in quanto la condizione di sordità ha ricadute talvolta notevoli nello sviluppo delle competenze linguistiche.

Nel momento in cui l'allievo viene inserito in un contesto educativo, entra in gioco la figura del docente - nel nostro caso dell'insegnante di lingue -, il quale, partendo dal profilo clinico funzionale, è chiamato a costruire un Profilo glottomatetico funzionale (PGF) dell'allievo, ossia un profilo dello studente che contenga informazioni utili su cosa lo studente è in grado di fare, quali abilità residue possiede, quale stile di apprendimento privilegia. Le due parole chiave di questo termine sono da un lato l'aggettivo 'glottomatetico', che richiama il focus del profilo, ossia l'apprendimento delle lingue; dall'altro l'aggettivo 'funzionale', che chiarisce l'obiettivo del profilo, ossia la conoscenza di ciò che l'allievo sa fare (o è potenzialmente in grado di fare) nelle lingue (specialmente non materne) che ha imparato o che imparerà.

Il PGF si configura, in altri termini, come la formalizzazione di un'accurata analisi dei bisogni in situazione di deficit o disabilità, che dovrebbe essere compiuta dal docente qualificato nel campo della GS, eventualmente affiancato da un glottodidatta esperto. Il PGF dovrebbe contenere perlomeno tre aree di indagine/osservazione:

1. **l'analisi delle modalità di apprendimento (linguistico) preferite dallo studente:** la glottodidattica ha ormai messo a punto molti strumenti per la rilevazione degli stili di apprendimento delle lingue, per cui esistono già materiali di lavoro sperimentati adattabili al contesto dei bisogni speciali (tra gli altri ricordiamo la scheda sull'attitudine alle lingue proposta da P.E. Balboni e disponibile sul sito www.ital5.it nella sezione dedicata ai materiali didattici, e l'intervista strutturata per la rilevazione dello stile di apprendimento linguistico elaborata da chi scrive e disponibile tra le risorse online del volume *Lingue straniere e dislessia evolutiva*);
2. **l'analisi del retroterra plurilingue dello studente:** mentre, come abbiamo indicato in apertura di questo paragrafo, spetta al linguista clinico la definizione del 'profilo linguistico funzionale' in lingua materna, il glottodidatta (o l'insegnante di lingue qualificato) in questa fase ricostruisce la biografia plurilingue dello studente, che include un eventuale bilinguismo, la conoscenza di altre lingue straniere (ed eventuale rilevazione del livello di competenza raggiunto e delle difficoltà emergenti, tenendo conto anche del profilo clinico funzionale), il percorso glottodidattico pregresso ecc.;
3. **la definizione della competenza comunicativa funzionale:** facendo riferimento da un lato al profilo clinico/linguistico funzionale e dall'altro ad uno dei modelli di competenza comunicativa funzionale più accreditati nella didattica delle lingue, il glottodidatta deve essere in grado di individuare le aree della competenza comunicativa (abilità, funzioni, lessico, riflessione sulla lingua ecc.) che l'allievo è potenzialmente in grado di sviluppare in lingua straniera o seconda. Come viene chiarito nel contributo di Crescentini, Fabbro e Marini in questo monografico, mentre i disturbi del linguaggio si possono riflettere in modo pervasivo anche in lingua straniera, l'afasia è spesso selettiva, per cui non è detto che un deficit nella lingua materna vada ad intaccare anche la competenza in lingua straniera; allo stesso modo, nel caso di ritardo mentale sono compromesse più le capacità di astrazione dello studente (e dunque di riflessione sulla lingua) che l'abilità di uso della lingua in contesti concreti. Partendo da queste considerazioni, il glottodidatta può definire per questi studenti un profilo di competenza comunicativa funzionale che tenga conto del bisogno speciale di ognuno, individuando le aree prioritarie su cui vale la pena concentrare l'azione didattica (e la valutazione).

All'atto pratico, dunque il PGF rappresenta per l'insegnante di lingue lo strumento di partenza per poter poi definire gli obiettivi glottodidattici da perseguire e le conseguenti scelte metodologiche e valutative, che andrebbero formalizzate in un Piano glottodidattico personalizzato (PGP), ossia un documento di programmazione tarato sull'allievo con bisogni speciali (per una discussione più dettagliata di questa nozione rimandiamo a Daloso 2012).

Il PGP può assumere varie forme: nel caso della dislessia abbiamo proposto in un'altra sede un PGP molto strutturato e dettagliato, in ottemperanza alla normativa vigente in materia di disturbi specifici dell'apprendimento; nel caso di studenti che già dispongono di un piano individualizzato predisposto dal docente di sostegno è sufficiente chiarire nel PGP gli obiettivi di apprendimento desunti sulla base della competenza comunicativa funzionale, e le strategie metodologiche di fondo che si attueranno per favorire l'accessibilità glottodidattica.

Sintetizziamo dunque nel seguente grafico il percorso che procede dalla costruzione del PGF dell'allievo alla definizione del PGP.

Cosa	Chi	Come
Profilo clinico (o linguistico) funzionale	Neuropsicologo e/o linguista clinico	Test clinici Test linguistici
Profilo glottomatico funzionale	Glottodidatta e/o docente di lingue esperto in glottodidattica speciale	Strumenti di rilevazione glottomatetica Testing linguistico Analisi di documentazione scolastica Colloquio con la famiglia, lo studente, il logoterapista ecc.
Piano glottodidattico personalizzato	Docente di lingue	Modelli di PGP

Grafico 1. Dal profilo clinico al Profilo glottomatetico funzionale.

4 Principi metodologici per costruire l'accessibilità glottodidattica

Nel campo della glottodidattica, con il termine 'metodo' si è di norma indicato un insieme di principi che traducono un approccio in schemi operativi, materiali didattici, modelli di relazione insegnante-allievo e di gestione delle dinamiche di gruppo (Balboni 2011). Di fronte al proliferare di proposte l'insegnamento delle lingue straniere che si autodefiniscono

metodi, ci pare essenziale aprire questa sezione riprendendo la definizione scientifica per evidenziare come in realtà gran parte della ricerca glottodidattica odierna si stia orientando non tanto sull'elaborazione di nuovi metodi, quanto piuttosto sull'integrazione metodologica, partendo dalla constatazione che ciascun metodo precedentemente elaborato portava in sé vantaggi e limitazioni. Ad esempio, i metodi di matrice puramente comunicativista, che sono in genere indicati come gli ultimi veri e propri 'metodi' elaborati dalla glottodidattica, se da un lato conducevano allo sviluppo di una competenza comunicativa elevata, dall'altro, eliminando la riflessione grammaticale, risultavano carenti sul piano metacognitivo e non consentivano perciò di sviluppare strategie metalinguistiche riapplicabili nell'apprendimento di altre lingue.

Partendo da queste considerazioni, nella prospettiva della GS, anziché proporre metodi glottodidattici specifici per i bisogni speciali, appare più proficuo enucleare alcuni principi di riferimento che possano offrire un orientamento metodologico al docente di lingue che opera in questo contesto. In particolare, nel dialogo epistemologico con la sua disciplina madre, alla GS spetta il compito prioritario di discutere se e in quale misura alcuni principi della glottodidattica generale siano trasferibili al contesto dei bisogni speciali, e con quali eventuali integrazioni.

Alla luce di questa premessa, proponiamo di seguito alcuni principi di riferimento che riteniamo possano contribuire alla costruzione dell'accessibilità glottodidattica sotto il profilo metodologico, a prescindere dalla specificità di ciascun bisogno speciale. Tali principi andranno poi selezionati ed integrati dal docente di lingue sulla base del PGF di un particolare allievo.

Ricorrendo al modello tripolare dell'atto glottodidattico, che vede nell'allievo, nella lingua e nel processo di apprendimento i suoi tre elementi costitutivi (Balboni 2011), proporremo una tassonomia di principi orientati a ciascuno dei tre elementi.

4.1 Principi orientati all'allievo

La relazione educativa tra docente e allievo, già di per sé un elemento importante nella didattica in generale, assume un ruolo centrale nella GS per via dei bisogni stessi dello studente, che spesso non sono solo legati al deficit in sé, ma anche alle implicazioni che una differenza individuale può avere sul piano intrapersonale e interpersonale. Gli studenti con bisogni speciali si caratterizzano talvolta per una certa fragilità emotiva (Kormos, Kontra 2008) e risentono di un contesto in cui la diversità può ancora essere fonte di stigmatizzazione.

Poiché il docente di lingua è innanzitutto insegnante, nel bagaglio di competenze necessarie per operare nel contesto dei bisogni speciali de-

vonno rientrare le strategie orientate alla relazione educativa con l'allievo e all'inclusione educativa. Poiché queste strategie sono di carattere trasversale alle varie discipline, ne consegue che la GS può attingere a questo bagaglio di nozioni elaborate dalla pedagogia e didattica speciale.

In questa sede, dunque, non proponiamo una disamina di tutte le strategie orientate all'allievo, che sono in gran parte desumibili dalla pedagogia speciale (Gelati 2004).

Ai fini del presente saggio, vorremmo invece concentrare l'attenzione sul principio cardine di una metodologia glottodidattica orientata all'allievo con bisogni speciali: la personalizzazione. Per comprendere il significato che può assumere questo principio nel campo d'azione specifico della GS, appare necessario partire dalle definizioni offerte dalla pedagogia speciale ai termini individualizzazione, differenziazione e personalizzazione.

Con il termine 'individualizzazione' in pedagogia speciale ci si riferisce non tanto all'insegnamento uno a uno, quanto piuttosto all'adeguamento della didattica alle caratteristiche individuali di un particolare soggetto (stile e ritmi di apprendimento, preferenze intellettive, preconoscenze ecc.) allo scopo di raggiungere i traguardi formativi essenziali comuni al gruppo classe secondo modalità più funzionali alla differenza individuale (Baldacci 1993).

Rispetto alla definizione scientifica, nella prassi educativa l'individualizzazione ha condotto alla definizione di Piani educativi individualizzati per allievi con bisogni speciali, ossia programmazioni tarate sul singolo allievo in difficoltà al fine di garantirne il diritto allo studio e all'istruzione, con il contributo degli insegnanti di sostegno e degli specialisti. Il Piano individualizzato, però, in molti casi si basa sulla 'differenziazione' degli obiettivi, dei contenuti, delle modalità di lavoro e dei materiali, per cui all'allievo con particolari bisogni speciali si propongono traguardi formativi diversi, spesso semplificati o di livello inferiore. Per queste ragioni nel lessico educativo utilizzato comunemente individualizzazione e differenziazione possono essere percepiti come sinonimi, e di norma sono riferiti all'educazione di allievi con un deficit.

Il termine 'personalizzazione', invece, non ha una connotazione specifica per i bisogni speciali, perché si riferisce piuttosto all'insieme delle strategie finalizzate a garantire ad ogni allievo lo sviluppo di una propria forma di eccellenza, grazie ad un ambiente scolastico che offre spazi per coltivare le proprie predisposizioni intellettive e sviluppare talenti² (Baldacci 2002).

2 Sulla base di questa distinzione si comprende perché nella discussione sui disturbi specifici dell'apprendimento si proponga l'elaborazione da parte delle istituzioni scolastiche di piani **personalizzati** e non individualizzati: presentando un quoziente intellettivo nella norma, lo studente con disturbo specifico dell'apprendimento è infatti in grado di raggiungere gli stessi traguardi formativi del gruppo classe e coltivare forme di eccellenza, se la scuola gli offre gli strumenti didattici necessari.

Va precisato, tuttavia, che nel dibattito pedagogico italiano non si riscontra pieno accordo su questa distinzione terminologica, tanto che alcuni studiosi usano correntemente il termine individualizzazione come sinonimo di personalizzazione, rifiutando peraltro l'applicazione esclusiva di questa nomenclatura al contesto dei bisogni speciali (Montedoro 2001).

Se consideriamo lo specifico raggio d'azione in cui si colloca la GS (ossia i bisogni **glottodidattici** speciali), l'assunzione acritica di questi due termini nell'ambito della GS ci pare fuorviante. In particolare, non riteniamo proficua la netta separazione tra i due termini: perlomeno nel caso dei bisogni glottodidattici speciali, spesso la personalizzazione non è raggiungibile pienamente se non è accompagnata anche da strategie di individualizzazione. È opportuno ricordare, infatti, che la GS si occupa solo degli allievi la cui differenza individuale incide direttamente sull'apprendimento di una lingua non materna; di conseguenza non è ipotizzabile una piena personalizzazione del percorso che non includa strategie di individualizzazione (in primis, la definizione degli obiettivi formativi essenziali comuni al gruppo classe, ma in molti casi anche altre forme di adattamento e compensazione - cfr. § 4.2).

Per queste ragioni, in riferimento alla GS, proponiamo di utilizzare unicamente il termine 'personalizzazione' per indicare l'insieme di strategie finalizzate a sviluppare e promuovere il potenziale personale di un singolo allievo rispettandone i ritmi e gli stili di apprendimento e valorizzando le sue abilità, anziché insistere sulle sue eventuali dis-abilità. Nella prospettiva qui proposta, la personalizzazione è dunque un principio chiave che contribuisce a raggiungere l'accessibilità, perché implica un adeguamento dell'azione glottodidattica alle specificità dell'allievo con bisogni speciali.

Rispetto agli altri termini sopra citati che vengono comunemente utilizzati in pedagogia speciale, nella prospettiva qui adottata, la differenziazione e l'individualizzazione si possono ritenere iponimi del termine personalizzazione. Nel campo della GS, infatti, la personalizzazione, intesa come processo atto a coltivare talenti e valorizzare il potenziale dello studente, è la finalità ultima a cui si deve tendere, ma per raggiungere questo obiettivo si possono rendere necessarie fasi di:

1. **individualizzazione**, nel momento in cui risultano indispensabili interventi di recupero o rinforzo tarati sul singolo studente, in sinergia con altre figure che lo assistono (insegnante di sostegno, logopedista ecc.); in questa prospettiva l'individualizzazione non si oppone alla personalizzazione, ma può rappresentare un momento di lavoro ad essa funzionale, perché per far emergere il potenziale dell'allievo può essere necessario il recupero o il potenziamento di alcune competenze di base;
2. **differenziazione**, nel momento in cui si prevede la creazione di input diversificati sotto vari punti di vista (sensoriale, linguistico, cognitivo ecc.), in modo che ciascuno studente possa procedere nell'apprendi-

mento della lingua partendo dalla sua attuale competenza comunicativa e utilizzando i canali di apprendimento da lui privilegiati. In ambito glottodidattico la strategia della differenziazione, che è stata ampiamente discussa (si vedano i contributi di Minello, D'Annunzio e Dalla Puppa nella curatela di Caon 2006), si discosta in modo significativo dalla visione pedagogica sopra descritta: la differenziazione glottodidattica, infatti, non consiste nel definire obiettivi diversi (spesso di livello inferiore) per lo studente in difficoltà, quanto piuttosto nel proporre un input il più possibile personalizzato per promuovere la progressione nell'apprendimento secondo i bisogni di ciascuno.³ In glottodidattica, quindi, la differenziazione è una strategia auspicabile in tutti i contesti di educazione linguistica, e si estende dunque anche alla situazione dei bisogni speciali.

4.2 Principi orientati alla lingua

L'apprendimento di una lingua non materna in contesto formale implica che il docente sia in grado di compiere una serie di scelte riguardanti l'input linguistico, che vanno dalla definizione del sillabo, alla graduazione dei contenuti, alla scelta delle abilità linguistiche da sviluppare. Nel contesto dei bisogni speciali, conoscendo le difficoltà dello studente generate da un determinato deficit l'insegnante deve essere in grado di offrire un input linguistico accessibile nonostante tale deficit.

Per massimizzare l'accessibilità sul piano linguistico è opportuno seguire i principi chiave che descriveremo di seguito.

4.2.1 Contestualizzazione

Questo principio, formalizzato per la prima volta da Danesi (1988) in riferimento ai disturbi del linguaggio, consiste nel potenziare le fasi dell'unità didattica che stimolano l'emisfero destro, e più in generale la percezione globale.

La contestualizzazione può essere realizzata attraverso una varietà di strategie: l'anticipazione del lessico chiave, la formulazione di ipotesi sul testo, la concretizzazione dell'argomento facendo leva sulle esperienze

³ Nell'ambito glottodidattico italiano, la nozione di differenziazione risente dell'influsso dell'apprendimento cooperativo, per cui si può prevedere l'assegnazione di ruoli e/o compiti diversi per ogni studente o gruppo di studenti allo scopo di creare un'interdipendenza positiva: ogni allievo, infatti, ha un compito preciso e diventa esperto di una 'porzione di sapere', che dovrà condividere con i compagni, a loro volta esperti di altre 'porzioni di conoscenza/competenza'.

personali degli allievi, l'analisi di elementi paralinguistici o extralinguistici funzionali ad una maggiore comprensione dell'input linguistico - o, nel caso dei testi scritti, l'analisi di elementi co-testuali e para-testuali.

La contestualizzazione costituisce un principio di riferimento da cui possono trarre beneficio tutti gli allievi con bisogni speciali; nel caso di disabilità sensoriali, ad esempio, è possibile rinforzare l'input strettamente linguistico con stimoli non linguistici. Nel caso dei disturbi specifici dell'apprendimento, invece, è possibile attivare le strategie globali e visive, che questi studenti spesso privilegiano. Nel caso dei disturbi della comprensione del testo, infine, alcune ricerche hanno dimostrato che le strategie basate sulla contestualizzazione risultano più efficaci della spiegazione parola per parola, perché conducono allo sviluppo di competenze metacognitive riapplicabili successivamente dall'allievo in altri contesti (De Beni, Cisotto 2000).

4.2.2 Compensazione

La competenza comunicativa è un insieme complesso di conoscenze (grammaticali, lessicali ecc.), abilità linguistiche e competenze funzionali; sulla base del PGF, nella costruzione del piano personalizzato l'insegnante può optare per una strategia di compensazione, che consiste nell'individuazione, all'interno della competenza comunicativa, delle aree su cui è opportuno concentrare l'azione didattica e di quelle che invece si svilupperanno in modo minore o, a seconda del tipo di bisogno speciale, non saranno affatto sviluppate.

Nella prospettiva della GS la compensazione avviene di norma innanzitutto potenziando le aree della competenza comunicativa che non sono deficitarie (o che non sono compromesse, anche indirettamente, dal disturbo), ma può essere opportuno in alcune situazioni favorire anche il lavoro nell'area specifica di difficoltà per lo studente, nella prospettiva di costruire competenze trasferibili positivamente anche in lingua materna, secondo lo sfondo teorico dell'interdipendenza positiva (si vedano a questo proposito in questo monografico i contributi di Celentin per il francese e Costenaro e Pesce per l'inglese, che sostengono in modo convincente l'importanza di lavorare con allievi dislessici sulla consapevolezza fonologica in lingua straniera, nonostante proprio le competenze metafonologiche siano indicate come aree di difficoltà nella lingua materna).

4.2.3 Adattamento

Con il termine 'adattamento' intendiamo l'insieme delle azioni che il docente compie sull'input linguistico per massimizzarne l'accessibilità.

Questa operazione diventa necessaria perché, come abbiamo evidenziato precedentemente, i bisogni speciali di cui si occupa la GS sono di tipo glottodidattico, e derivano perciò dalle conseguenze (dirette o indirette) di alcuni disturbi o disabilità, che ostacolano in modo particolare il processo di apprendimento linguistico.

È dunque imprescindibile l'adattamento dell'input ai bisogni dello studente, attraverso una varietà di azioni che dipendono più specificamente dal tipo di bisogno; tra queste azioni segnaliamo la decelerazione nella progressione dei contenuti, la semplificazione testuale e la facilitazione linguistica. Si tratta di strategie ampiamente sperimentate nella didattica dell'italiano L2, ma che nel contesto dei bisogni speciali assumono connotazioni diverse; ad esempio, quando si opera con un allievo con ritardo nello sviluppo del linguaggio dovuto ad un ritardo cognitivo le strategie di facilitazione basate sulla concretizzazione di concetti astratti e sull'apprendimento esperienziale rappresentano modalità di lavoro imprescindibili imposte dal bisogno speciale, senza le quali non è perseguibile alcuna forma di accessibilità glottodidattica.

4.3 Strategie orientate al processo

Nei paragrafi precedenti abbiamo evidenziato i principi metodologici che il docente può seguire per rendere accessibile l'apprendimento linguistico nel contesto dei bisogni speciali sia sul piano della lingua, con i conseguenti adattamenti dell'input, sia sul piano della relazione con lo studente, con la conseguente personalizzazione dell'azione didattica.

Un ultimo nucleo di principi da tenere in considerazione per garantire l'accessibilità riguardano il processo di apprendimento linguistico, in particolare alcune proprietà imprescindibili che dovrebbero caratterizzare i percorsi glottodidattici nel contesto dei bisogni speciali. A prescindere dalla specificità del bisogno, ci pare di poter individuare i seguenti principi di riferimento che dovrebbero costituire il sostrato metodologico comune per chi opera nel campo della GS.

4.3.1 Sensorialità

Secondo questo principio, in generale, l'apprendimento linguistico è tanto più efficace e conduce a risultati tanto più duraturi quanto maggiore è il numero di sensi che vengono stimolati e attivati per apprendere. Il principio della sensorialità, la cui formalizzazione si deve a Freddi (1990), si basa sui risultati di alcune ricerche neuropsicologiche (per una sintesi: Daloiso 2009) ed è ormai un assunto fondamentale della glottodidattica generale.

Ai fini del presente saggio è opportuno ricordare che lo stesso principio era già stato formulato da Danesi (1988) in riferimento al lavoro di recupero per allievi con disturbi del linguaggio. Più recentemente abbiamo proposto un'estensione del principio a tutti i bisogni speciali (Daloiso 2012), precisando che in questo contesto la sensorialità assume un carattere nuovo, in quanto implica non tanto la stimolazione di tutti i canali sensoriali per venire incontro alle preferenze matetiche individuali, quanto piuttosto l'attivazione dei canali disponibili o maggiormente recettivi in studenti che, a causa della loro differenza individuale, presentano alcune limitazioni nei canali generalmente stimolati nell'insegnamento linguistico tradizionale. In questo senso, dunque, la sensorialità si configura come una strategia di compensazione per rispondere ai bisogni speciali.

4.3.2 Strutturazione

Le tipologie di bisogni speciali presi in esame dalla GS riguardano difficoltà nell'apprendimento linguistico, che possono essere congenite o acquisite, specifiche o dipendenti da altri deficit. In questi contesti l'apprendimento della lingua è tanto più facilitato quanto più viene inserito in un ambiente di apprendimento altamente strutturato a livello di:

1. **fasi didattiche:** mentre la glottodidattica generale propone l'ormai tradizionale sequenza che procede dalla globalità alla sintesi (cfr. § 2.2), si avverte la necessità di raccogliere dati sperimentali circa l'applicabilità di questa sequenza nel contesto dei bisogni speciali. Al di là di un principio generale secondo cui il percorso didattico deve seguire una precisa sequenzialità, rimane da appurare la natura e le caratteristiche delle fasi didattiche di un percorso di apprendimento linguistico attuato nel contesto dei bisogni speciali; è possibile, infatti, che la specificità di un bisogno possa determinare l'inserimento di fasi di lavoro non previste nell'unità didattica tradizionale; ad esempio, in uno studio pionieristico sul recupero linguistico di allievi con ritardo cognitivo, Titone e colleghi proposero una strutturazione dei percorsi di apprendimento in fasi socializzanti, finalizzate al lavoro collettivo e inclusivo nel gruppo classe, e fasi individualizzanti, che consentivano lo svolgimento di compiti differenziati per competenze, e dunque il recupero linguistico mirato per i bambini con ritardo cognitivo (Cipolla, Mosca, Titone 1981);
2. **tecniche didattiche:** la glottodidattica generale ha messo a disposizione un ampio repertorio di tecniche per lo sviluppo delle abilità linguistiche (per una sintesi: Balboni 2008), che si distinguono non solo per il tipo di abilità coinvolta/e ma anche per il loro grado di strutturazione: alcune tecniche risultano altamente strutturate e guidano

l'allievo passo passo, mentre altre risultano più libere e richiedono un maggior grado di autonomia; inoltre, alcune tecniche sono suddivisibili ulteriormente in microfasi di lavoro, mentre altre non lo sono. In termini generali, tenendo presenti le tipologie di bisogni di cui si occupa la GS, è ipotizzabile la maggior efficacia delle tecniche altamente strutturate e suddivisibili in microfasi, in modo che l'allievo sia accompagnato gradualmente nel percorso di apprendimento, senza dare per scontati alcuni passaggi impliciti.

Da quanto è emerso in questo paragrafo la strutturazione rappresenta un principio metodologico essenziale, che garantisce la sistematicità del lavoro linguistico con gli allievi con bisogni speciali. In alcuni contesti, inoltre, può risultare proficuo rendere esplicita la struttura del percorso didattico attraverso un lavoro metacognitivo di esplicitazione delle fasi, degli obiettivi e delle modalità di lavoro che si utilizzano in classe. La dimensione metacognitiva dell'apprendimento appare fondamentale proprio nel caso di allievi con bisogni speciali: rispetto ad altre discipline, infatti, l'insegnamento linguistico implica lo sviluppo di abilità più che la trasmissione di contenuti, e perciò può non essere sempre chiaro l'obiettivo glottodidattico che risiede dietro un esercizio di comprensione del testo o di produzione orale.

4.3.3 Retroazione

L'ultimo principio che vorremmo sottolineare in questa sezione viene qui denominato 'retroazione'. Con questo termine intendiamo la necessità che i percorsi didattici, per quanto suddivisi in fasi sequenziali, prevedano momenti di esplicito aggancio con le fasi di lavoro precedenti. Considerando le specifiche difficoltà di cui si occupa la GS, negli allievi con bisogni speciali spesso il lavoro tradizionale inserito in una fase didattica non è sufficiente a sviluppare o stabilizzare le conoscenze/competenze. La retroazione è dunque un principio fondamentale, che può esplicitarsi, ad esempio, in momenti di:

1. **ricapitolazione**, ossia una sintesi predisposta dall'insegnante (o co-costruita con l'allievo) circa il lavoro svolto fino a quel momento;
2. **rinforzo**, che consiste nel proporre esercizi sul modello di quelli già svolti collettivamente, da realizzare in autoapprendimento per favorire la stabilizzazione delle competenze;
3. **riapplicazione**, che, rispetto al rinforzo, implica il riutilizzo/trasferimento in un contesto analogo, ma non identico, di competenze già apprese, al fine di promuovere non solo la stabilizzazione ma anche l'uso più autonomo delle competenze;

4. **(auto)valutazione**, che andrebbe svolta in itinere a conclusione di ciascuna fase per due ragioni: da un lato, come alcuni studi hanno rilevato (Kormos, Kontra 2008) lo studente con bisogni speciali in molti casi riesce a dimostrare maggiormente le competenze acquisite attraverso miniprove in itinere piuttosto che macroverifiche finali; dall'altro, dal punto di vista dell'insegnante l'(auto)valutazione in itinere consente di monitorare in modo più accurato i progressi dell'allievo, operando anche gli eventuali adattamenti del percorso didattico;
5. **(ri)calibrazione**, nel momento in cui, a seguito della verifica degli apprendimenti, si constata la necessità di ripercorrere le fasi precedenti o modificare le successive fasi del percorso glottodidattico; la (ri)calibrazione può riguardare la verifica stessa, nel momento in cui i risultati della fase di (auto)valutazione si discostano in modo significativo dai risultati dell'allievo durante le varie fasi dell'apprendimento, per cui diventa necessario (ri)calibrare le modalità di verifica, in modo che le competenze dello studente possano emergere in modo più chiaro.

5 Considerazioni conclusive

In questo saggio abbiamo discusso gli strumenti teorico-operativi necessari al docente di lingue che opera nel contesto dei bisogni speciali per costruire una glottodidattica accessibile. Dopo aver proposto una definizione di accessibilità glottodidattica, abbiamo chiarito che essa può essere costruita solo alla luce di una profonda conoscenza dell'allievo con bisogni speciali. Di conseguenza abbiamo delineato la nozione di Profilo glottomatetico funzionale quale strumento chiave per garantire una glottodidattica che tenga realmente in considerazione il bisogno speciale. Nell'ultima sezione, infine, abbiamo proposto una tassonomia di strategie generali per favorire l'accessibilità glottodidattica, fermo restando che la loro selezione ed applicazione dipenderà dal PGF dell'allievo. Quanto discusso nel presente saggio ci sembra evidenzi il notevole potenziale della glottodidattica speciale in termini di ricerca sia teorica sia applicata, e la conseguente necessità di promuovere la sperimentazione in quest'area d'indagine di crescente interesse.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
 Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Terza edizione. Torino: UTET Università.
 Balboni, P.E.; Coonan, C.M.; Ricci Garotti, F. (a cura di) (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia; Welland: Guerra; Soleil.

- Baldacci, M. (1993). *L'istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino, UTET.
- Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture: Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cipolla, F.; Mosca, G.; Titone, R. (1986). «Psicolinguistica e recupero linguistico dei bambini handicappati: Una ricerca». In: Titone, R. (a cura di), *Apprendimento delle lingue e psicolinguistica differenziale*. Roma: Armando.
- D'Annunzio, B.; Della Puppa, F. (2006). «L'unità stratificata e differenziata: Un modello operativo per le CAD». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Daloiso, M. (2011). *Introduzione alla didattica delle lingue moderne: Una prospettiva interdisciplinare*. Roma: Aracne.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- De Beni, R.; Cisotto, L. (2000). *Psicopatologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- Kormos, J.; Kontra, E.H. (ed.) (2008). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Freddi, G.; Balboni, P.E.; Ellero, E. (a cura di) (1994). *La lingua straniera alle elementari: Sperimentazione e valutazione*. Venezia: Longman.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione*. Roma: Carocci.
- Jones, L. (2007). *The Learner-Centered Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Minello, R. (2006). «Il quadro di riferimento pedagogico per una metodologia differenziata e stratificata». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Montedoro, C. (2001). *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze multiple e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.

Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica¹

Riferimenti teorici e proposte di applicazione

Carlos Melero (Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract This paper starts from a reflection, and a further adjustment for special needs, on Balboni's model for didactic action. In this way, it stands out the importance of the identification of the causes and consequences of deficits or difficulties of the student. This will help to identify the most appropriate teaching actions to reduce/surround/prevent barriers to language teaching. This will allow the teacher to identify not only the most suitable techniques for language teaching but also the most appropriate it systems to achieve the objective. In the second part of the paper, we propose a practical example, based on dyslexia, for the teaching/learning of prepositions with verbs of motion in Spanish. This is done by creating and using an interactive and multimedia book (iBook). For the creation of this material, we have only used free (or very low price) software and very easy to use (just need to know how to use a simple word processing and a presentations program).

Sommario 1. Prima parte: Il quadro di riferimento teorico. — 1.2. Mezzo compensativo o integratore. — 1.3. Varietà di mezzi informatici. — 2. Seconda parte: Una proposta di applicazione. — 2.2. Le preposizioni in ELE. — 2.3. Rendere esplicito ciò che era implicito. — 3. Conclusione.

1 Prima parte: Il quadro di riferimento teorico

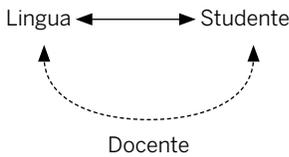
1.1 Modello di azione didattica adattato ai Bisogni speciali

Partiamo dal modello di azione didattica di Balboni (2012, p. 81), che ri-proponiamo sotto semplificato, dove:

1. «lingua» rimanda all'intero complesso della comunicazione, verbale e non, che rientra nella competenza comunicativa, nonché la dimensione culturale che la contestualizza;
2. «studente» indica sia il singolo studente sia il gruppo e la classe;

1 Seguiamo in questo lavoro la definizione di accessibilità glottodidattica proposta da Daloso: «Per 'accessibilità glottodidattica' s'intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico» (2012, p. 99).

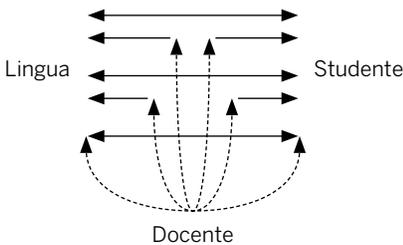
3. «docente» è il sistema formativo, chi predispone materiali didattici, le glottotecnologie disponibili oltre che, ovviamente, l’insegnante persona fisica o il tutor nei corsi virtuali.



Modello di azione didattica

Possiamo modificarlo in base allo studente con bisogni speciali, dove questo (soggetto che studia) trova delle barriere che gli impediscono di raggiungere la lingua (oggetto studiato). È dunque in questi casi che l’azione del ‘docente’ deve concentrarsi nell’abbattere/aggirare/evitare queste barriere e assicurare che lo studente possa raggiungere la lingua nel modo più completo possibile. Se interpretiamo la linea della doppia freccia del diagramma di Balboni come l’insieme di una molteplicità di linee a doppia freccia che collegano il soggetto con l’oggetto, possiamo vedere come nei casi dei bisogni speciali alcune di queste linee siano interrotte o seminterrotte, ad esempio negli studenti ipovedenti la linea che potrebbe rappresentare l’accesso al testo scritto sarebbe seminterrotta. Sarà quindi il docente a trovare soluzioni che possano ricollegare le linee o migliorare il transito, in modo da facilitare il raggiungimento degli obiettivi.

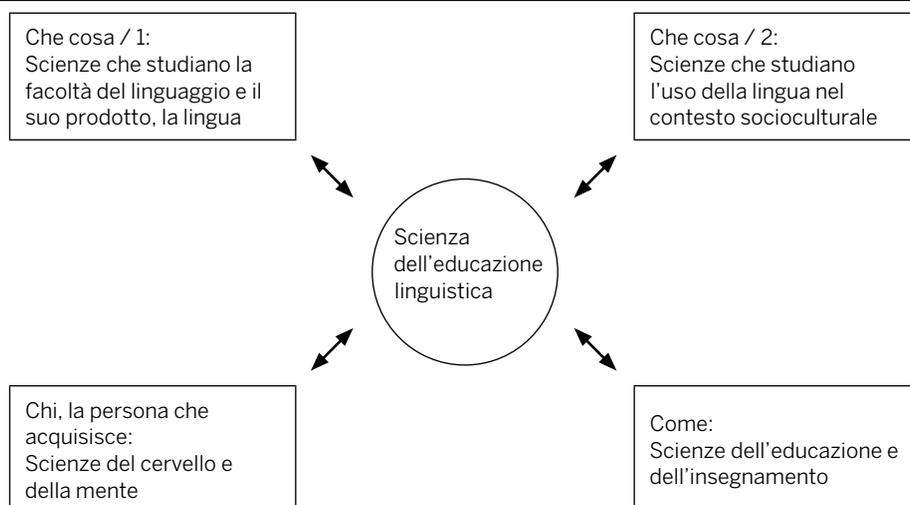
Il diagramma potrebbe essere riproposto, per i nostri scopi, come segue:



Modello di azione didattica adattato

Se questo diagramma è corretto, allora il primo passo da fare è individuare quali siano i bisogni dello studente, identificarne le cause e, di seguito, ipotizzare soluzioni o aiuti personalizzati. Fare questo è possibile grazie alla natura transdisciplinare (o interdisciplinare)² della glottodidattica, dove questa applica, assume o implica conoscenze da quattro aree scientifiche che, seguendo Balboni 2012, potrebbero essere rappresentate così:

2 Pur non essendo di uso frequente, preferiamo l’aggettivo transdisciplinare, seguendo la distinzione fatta da Balboni 2011, p. 43.



Ipotesi quadripolare di Balboni.

Quindi, in base al bisogno dello studente, il docente dovrà far ricorso a diverse scienze per capire i bisogni che ha, distinguere tra causa e conseguenza, e poter fare interventi mirati a 'ripristinare' o 'sostituire' quelle linee interrotte del grafico precedente. Nel caso, ad esempio, di studenti con handicap linguistici, bisognerà applicare, implicare o assumere da diverse scienze, tra le quali, le neuroscienze e la psicologia.

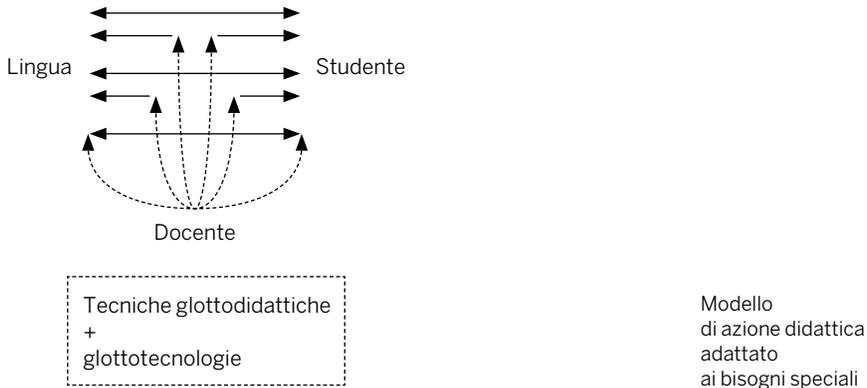
Identificare le cause e le conseguenze permette al docente di:

1. conoscendo le cause: identificare le richieste che alla base hanno competenze, abilità o capacità compromesse;
2. conoscendo le conseguenze: distinguere tra conseguenze causate direttamente da un deficit o difficoltà, conseguenze derivanti da un deficit o difficoltà ma non conseguenza diretta di questi, conseguenze causate da altri fattori indipendenti dal bisogno speciale.

Se prendiamo come esempio la dislessia, conoscendo le cause (quindi, le diverse teorie e ipotesi) il docente potrà evitare, ad esempio, di chiedere allo studente attività che richiedano che una serie di processi siano già automatizzati (se seguiamo Nicolson, Fawcett 2008). Conoscendo le conseguenze della dislessia, il docente potrà distinguere tra conseguenze create dalla dislessia stessa (ad esempio, difficoltà nella segmentazione fonologica), conseguenze derivanti ma non causate dalla dislessia (ad esempio, riluttanza alla comunicazione o bagaglio lessicale molto povero) e difficoltà

causate da altri fattori indipendenti dalla dislessia (ad esempio, un calo nella performance dovuto a mancanza di studio).

Con questo quadro delineato, il docente sarà in grado di individuare le tecniche glottodidattiche e le glottotecnologie più adatte allo studente. L'obiettivo di questo lavoro sono le glottotecnologie, ma bisognerà tenere sempre presenti le diverse tecniche glottodidattiche giacché entrambe sono intimamente legate. E quindi, il modello di azione didattica che avevamo adattato potrebbe essere ulteriormente modificato inserendo le tecniche glottodidattiche e le glottotecnologie:



1.2 Mezzo compensativo o integratore

In Balboni 2008 (precedente edizione del volume *Le sfide di Babele*), a pagina 155, si distingue tra **sussidi** didattici e **catalizzatori**. I primi «aiutano l'insegnante, ma se ne potrebbe fare a meno, pur rallentando l'attività didattica» e i **catalizzatori** sono quei mezzi che «consentono un'azione didattica che non si può realizzare senza il supporto tecnologico». Oserebbe includere una terza categoria, cioè, i mezzi compensativi informatici, che sarebbero quelle tecnologie che permettono allo studente con bisogni speciali di abbattere/aggirare/evitare le barriere glottodidattiche. Riuscire a trovare dei mezzi tecnologici che possano fungere da **catalizzatori** e **compensatori** oltre che da **sussidi** (pur non essendo quest'ultima imprescindibile) potrebbe creare una nuova categoria di mezzi, quelli che potrebbero essere chiamati **integratori**. Questi sarebbero i mezzi che, pur essendo gli stessi, possono fungere, in base all'uso che ne viene fatto da ogni studente e dal docente, da **sussidio**, da **catalizzatore** e/o da **compensatore**. Pensiamo, ad esempio, ad un tablet computer: potrebbe essere un **sussidio** se viene usato per leggere un documento di testo, ma allo stesso tempo potrà essere un **catalizzatore** se quel documento ha

video e audio (che su altri mezzi non sono riproducibili) e, se usato da, ad esempio, un ipovedente, sarà anche un **mezzo compensativo** perché permette di aumentare il carattere, fare zoom sul video ecc.

Quindi, se quanto indicato sopra è valido, l'obiettivo del docente sarà non quello di trovare solo mezzi compensativi, ma di trovare mezzi **integratori** che possano essere sfruttati da tutti gli studenti in base ai loro bisogni.

1.3 Varietà di mezzi informatici

Attualmente, le apparecchiature informatiche a disposizione del consumatore finale e che potrebbero essere integrate nell'aula sono moltissime, si pensi ad esempio a tablet, telefoni intelligenti, computer, portatili, palmari ecc.; ma sono anche potentissime: per farci un'idea, pensiamo che il Curiosity (il veicolo esploratore della NASA) che è atterrato lo scorso 6 agosto 2012 sulla superficie di Marte, ha un computer di bordo di un solo core di 200 Mhz e 256 Mb di Ram, mentre gli ultimi telefoni hanno processori di 4 core con una velocità di 1.400 Mhz e 1.024 Mb di Ram (Samsung Galaxy S III), quindi le potenzialità sono veramente enormi. Ma i mezzi informatici non sono solo tanti e potenti, bisogna anche distinguere tra diversi sistemi operativi, diversi software, gli usi ecc. Il panorama che si apre davanti a noi è, a dir poco, enorme. E tutto questo senza tener conto se si parla di web, applicazione web, consumo o creazioni di contenuti, software in locale o *cloud computing*.

Con questa premessa, si rende evidente che il panorama su cosa siano i **mezzi informatici** si amplia enormemente, da una parte bisognerebbe tener conto dell'*hardware* e *software* (quale macchina usare, quale sistema operativo e quale software), se si parla di contenuti e risorse in rete (web), di software in locale (installato nella propria macchina) o se si tratta di un sistema misto (parte online, parte in locale); bisognerà aggiungere se si tratta di materiale per il consumo, per la creazione o entrambi. Tanto per rendere l'idea, immaginiamo che si sia deciso di costruire un libro elettronico con materiale per gli studenti: a questo punto bisognerà decidere in quale formato creare questo e-book, perché in base al formato le caratteristiche e possibilità cambiano (aggiungere filmati, interattività, audio ecc.) e cambiano anche i dispositivi in grado di leggere il libro (non tutti i dispositivi possono leggere tutti i formati).

A queste variabili dipendenti dal mezzo, bisognerà aggiungere le variabili legate allo studente e al docente, vale a dire, la loro *digital literacy*, cioè, la loro capacità di destreggiarsi con i mezzi tecnologici (inutile adottare un mezzo che non si sa usare). In questo lavoro abbiamo scelto di presentare un esempio di accessibilità glottodidattica usando un mezzo informatico come **mezzo integratore**, nello specifico il tablet computer iPad 2 o iPad 3 della Apple per creare un libro digitale interattivo con il software gratuito

*iBooks Author*³ in un computer con sistema operativo OSX.⁴ Per creare i grafici e alcuni video abbiamo usato il software *Keynote*⁵ e, per le animazioni dell'assistente virtuale, abbiamo usato il software *CrazyTalk*⁶. Inoltre, abbiamo usato il software gratuito *iMovie* per fare alcuni montaggi video (anche se non è imprescindibile).

Per usare il software *iBooks Author* basta saper usare un semplice software di videoscrittura (come Word o Pages), per il software *Keynote* è sufficiente saper creare presentazioni. Per il software *CrazyTalk* e *iMovie* il loro utilizzo è davvero intuitivo e non bisogna avere conoscenze previe per poter ottenere risultati soddisfacenti. In questo modo, presentiamo un esempio di accessibilità glottodidattica con un libro digitale interattivo creato dal docente con conoscenze informatiche molto basilari ma con un risultato di alta qualità.

2 Seconda parte: Una proposta di applicazione

2.1 Dislessia evolutiva

La dislessia evolutiva è un disturbo complesso e fonte di numerose ricerche da parte delle scienze neuropsicologiche che hanno prodotto molti modelli interpretativi negli ultimi trent'anni. Questi modelli sono il risultato di differenti ipotesi, che bisognerebbe vedere (allo stato attuale e secondo il nostro avviso) come complementari fra di loro e non escludenti. Una tra le più recenti teorie interpretative è quella del «Deficit di automatizzazione» (DA) proposta da Nicolson e Fawcett nel 2008 che, oltre a spiegare problemi e difficoltà relativi all'ambito strettamente linguistico, riuscirebbe a spiegare altre difficoltà riscontrate nei soggetti dislessici. In questo lavoro prenderemo come punto di riferimento la teoria del DA (Nicolson, Fawcett 2008), per un veloce quadro dei diversi modelli interpretativi della dislessia sotto l'ottica della glottodidattica si può consultare Dallois 2012, § 2.3.

Nicolson e Fawcett propongono che alla base della dislessia ci sia un Deficit di automatizzazione (DA) di alcune funzioni e, quindi, il soggetto con DSA abbia difficoltà nel 'rendere' automatiche le funzioni compromesse. Questo deficit si situerebbe all'interno di un deficit più ampio: *Specific*

3 Disponibile nell'App Store.

4 Sistema operativo OSX 10.7.2 o superiore.

5 Software per la creazione di presentazioni della Apple, equivalente a PowerPoint della Microsoft. Di costo molto contenuto (15,99€ per tutti i computer in proprietà).

6 Questo software non è imprescindibile, ma dato che ha un costo molto contenuto (23,99€ per tutti i computer in proprietà) ed è di facilissimo utilizzo, abbiamo deciso di includerlo per rendere il prodotto finale più motivante e dinamico.

Procedural Learning Difficulties (SPLD) causato da un non corretto funzionamento del cervelletto, più concretamente in alcuni dei processi in cui è implicato. Come indicano Nicolson e Fawcett, la ricerca attuale ha appurato che il cervelletto, al contrario di quanto si pensava qualche decennio fa, è coinvolto in un molte funzioni (inclusa anche la lingua), facendo da **nodo di collegamento** tra diverse aree del cervello (tra cui anche le aree 45/46, più conosciute come l'area di Broca) in una sorta di circuiti a **loop chiusi**. In base a queste scoperte, il cervelletto sarebbe una sorta di ponte da dove gli stimoli passano da una parte all'altra del cervello, ma ciò che ci può risultare più interessante sono le funzioni in cui il cervelletto è coinvolto, dove molte funzioni legate alla lingua sono incluse (per un approfondimento, Nicolson, Fawcett 2008).

Ci soffermiamo in questo lavoro sulla relazione tra il cervelletto e le memorie implicite⁷ ed esplicite, e su quali conseguenze hanno sull'apprendimento/acquisizione di una LS. Secondo Nicolson, Fawcett 2008, p. 192:

The procedural learning system comprises inferior prefrontal cortex, premotor cortex, basal ganglia, cerebellum, and parietal cortex and is responsible for execution, storage, and acquisition of nonexplicit procedural skills. The declarative memory system comprises ventrolateral prefrontal cortex, hippocampus, and medial temporal cortex and subserves explicit memory.

Quindi, se il cervelletto è coinvolto nel processo d'apprendimento implicito (*procedural learning system*) e tenendo conto che i DSA presentano un funzionamento deficitario del cervelletto, possiamo dedurre che l'apprendimento esplicito non è colpito, mentre lo sarà quello implicito.

Secondo Ullman 2004, p. 256, e il suo *declarative/procedural model* (modello DP):

The brain systems underlying two well-studied memory capacities, declarative and procedural memory, also subserve aspects of the mental lexicon and the mental grammar. Both brain systems play similar functional roles across language and non-language domains, which depend on common anatomical, physiological, and biochemical substrates

e quindi un funzionamento non ottimale del sistema di memoria implicita sarà sinonimo di un funzionamento non ottimale degli aspetti linguistici legati a questa. Ma Ullman indica anche come, in una sorta di 'effetto bilancia', il non corretto funzionamento di uno comporti lo spostamento delle procedure sull'altro (Ullman 2004, p. 243):

7 Chiamata anche 'non dichiarativa' o 'procedurale'.

The two systems can also interact competitively [...]. This leads to what one might call a 'see-saw effect', such that a dysfunction of one system leads to enhanced learning in the other, or that learning in one system depresses functionality of the other.

Con questo non bisogna intendere che nel sistema esplicito non ci siano problemi nei DSA, lo stesso Ullman (2004, p. 236) indica come il cervelletto sia implicato «in searching, retrieving or otherwise processing declarative memories», fatto che spiegherebbe i problemi mnemonici associati alla dislessia. Non possiamo entrare qui ad analizzare le aree del cervello e che funzioni svolgano (o svolgerebbero) in ogni sistema (implicito / esplicito).⁸

Ciò che può interessare per l'obiettivo di questo lavoro è che, secondo Ullman (2004, p. 245), il sistema della memoria implicita (o procedurale, o come anche lui la chiama *grammatical memory system*):

The brain system underlying procedural memory subserves the mental grammar. This system underlies the learning of new, and the computation of already-learned, rule-based procedures that govern the regularities of language - particularly those procedures related to combining items into complex structures that have precedence (sequential) and hierarchical relations. [...] Procedural memory is assumed to play a role in all sub-domains of grammar which depend on these functions, including syntax; inflectional and derivational morphology - at least for default 'regulars' (Pinker 1999; Ullman 2001a, c), but also for irregulars that appear to be affixed (Ullman, Hartshorne, Estabrooke, Brovotto, Walenski submitted); aspects of phonology (the combination of sounds); and possibly non-lexical (compositional) semantics (the interpretive, i.e. semantic, aspects of the composition of words into complex structures).

Da quanto abbiamo visto fino adesso, possiamo implicare che nell'insegnamento di una LS ad uno studente dislessico (a questo punto possiamo anche dire ad uno studente con SPLD) bisognerebbe individuare quali parti dell'insegnamento/apprendimento vengano delegate al sistema implicito, per poi cercare tecniche glottodidattiche accessibili⁹ che permettano (nella misura del possibile) di spostarle al sistema esplicito. Un esempio di questo potrebbero essere le preposizioni in spagnolo come LS.

8 Per un approfondimento, oltre ad Ullman 2004: Daloso 2009, § 5, e Cardona 2010.

9 Sulla accessibilità glottodidattica si veda Daloso 2012.

2.2 Le preposizioni in ELE

Tradizionalmente, le preposizioni in *Español lengua extranjera* (ELE) sono state fonte di continuo errore, dai primi livelli di apprendimento fino a livelli alti (con una frequenza molto minore, ma sempre fonte di errore). Seguendo il modello DP, il parlante nativo ha immagazzinato uso e ‘significato’ delle preposizioni nel sistema implicito. Anche lo studente di ELE immagazzina nel sistema implicito le preposizioni, ma ha bisogno di molti input e correzioni perché questo sistema riesca a ‘costruire’ delle regole identiche a quelle del nativo. Ricordiamo qui che il sistema implicito è più lento nell’apprendere, come indica Ullman: «Learning in the system is gradual, in that it occurs on an ongoing basis during multiple presentations of stimuli and responses», quindi ha bisogno di apprendere attraverso la pratica e la correzione dell’errore, operazione che secondo Ullman coinvolge il cervelletto: «The cerebellum is expected to be involved in the search of lexical items, and possibly in the error-based learning of the rules that underlie the regularities of complex structures».

Nei manuali di ELE, si trovano diversi metodi per l’insegnamento/apprendimento delle preposizioni, dalle semplici tabelle che indicano alcuni usi delle preposizioni a spiegazioni molto valide sull’uso delle preposizioni (ovviando esempi orrendi di traduzioni dallo spagnolo all’italiano per semplice assonanza, ad esempio: *sobre* tradotto con «sopra»).

Basandoci sul lavoro di Lenarduzzi 2000 sulle preposizioni con i verbi di movimento in spagnolo, e sfruttando le nuove tecnologie, cercheremo di sviluppare nei prossimi paragrafi una spiegazione accessibile ai DSA tenendo conto del modello DP e la teoria del deficit di automatizzazione. L’esempio qui fornito si limiterà alla prima parte della spiegazione (sufficiente per intravedere le molte potenzialità dei mezzi informatici), quindi alle preposizioni *de*, *por* e *a* e sarà presentato sia come materiale isolato (contenuto in questo lavoro) sia sotto forma di libro elettronico (formato iBook di Apple, leggibile su iPad. Per chi non avesse a disposizione un iPad, sarà possibile vedere il libro in azione attraverso un video).

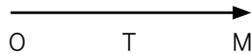
2.3 Rendere esplicito ciò che era implicito

Come indicato sopra, per rendere accessibile la didattica agli studenti DSA è necessario provare a sfruttare il sistema esplicito a discapito di quello implicito. Con l’uso delle preposizioni, che viene molto spesso lasciato ad un apprendimento implicito, questa necessità si rende prioritaria. Come indicato prima, vedremo come adattare la spiegazione di Lenarduzzi 2000, per renderla glottodidatticamente più accessibile, ma ci limiteremo ad elaborare degli esempi applicativi per le sole preposizioni *de*, *por* e *a*.

La spiegazione dovrebbe partire dal rendere il più esplicita possibile, e

in modo il più grafico possibile (per evitare di richiedere da parte dello studente dislessico abilità colpite), la regola sottostante alle preposizioni con i verbi di movimento; vale a dire, provare a schematizzare in modo grafico la regola che il nativo ha creato e usa con il suo sistema implicito. Inoltre, si cercheranno tecniche che possano coinvolgere più canali possibili e più linguaggi possibili, in modo da aumentare le vie per le quali si ricevono gli input linguistici e, in questo modo, aumentare le possibilità di fissare tale input (per un approfondimento: Dalouis 2009). Altro punto da tenere in conto sarà la ridondanza: gli studenti dislessici, a causa di problemi mnemonici, sembra dimentichino ciò che hanno appreso più in fretta degli altri studenti e, quindi, si rende necessario **programmare** delle attività di mantenimento da fare tra una lezione e l'altra (periodo di recenza più basso).

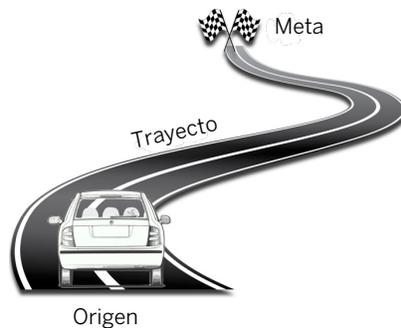
Seguendo sempre Lenarduzzi (2000), il movimento include uno spazio nel quale possono essere individuati tre punti, cioè, l'origine di tale movimento (O), il percorso (T) e la meta (M), che graficamente può essere rappresentato così:



Questa rappresentazione grafica è, a nostro avviso, più legata al nostro sistema di scrittura (righe orizzontali e da sinistra a destra) che all'idea di movimento che abbiamo in testa: in quasi tutte le culture, l'idea di movimento è coincidente con l'andare avanti e coincide con l'idea del tempo (futuro in avanti, passato alle spalle). Per questa ragione, riteniamo più adeguata, per i DSA, una rappresentazione dello schema in profondità:



Per rendere lo schema accessibile al DSA (e agli altri studenti), sarebbe opportuno cambiare le lettere e la freccia per oggetti reali che possano essere interpretati facilmente dallo studente e, al contempo, meglio ricordati perché rappresentazione del mondo reale. Per fare questo, abbiamo pensato di usare un mezzo di trasporto (che iconicamente rappresenta l'idea del movimento), una strada (per il percorso) e una meta. Il risultato sarebbe il seguente:



Il passaggio successivo per rendere accessibile questo schema del funzionamento delle preposizioni con i verbi di movimento è aggiungere movimento al grafico.

<http://youtu.be/u6-iAThv30A?hd=1>.

Per rendere il grafico pienamente accessibile si può aggiungere una traccia audio.¹⁰ Inoltre, e tenendo conto della teoria della valutazione dell'input in Schumann 1999 (per una visione d'assieme Daloiso 2009, § 3.1.3), aggiungiamo degli effetti d'ingresso allo schema, in modo da renderlo più piacevole e dinamico.

<http://youtu.be/ojz-UcPz3xk?hd=1>.

Una volta presentato lo schema, si indicano le preposizioni basilari per indicare il movimento, vale a dire *de* per l'origine, *por* per il percorso, e *a* per la meta. Per rendere l'input più accessibile e dinamico, si presenterà con un altro grafico animato e un esempio che sarà collegato allo schema presentato in precedenza.

<http://youtu.be/vlag-j6pH3A?hd=1>.

Arrivati a questo punto, sarà necessario creare una serie di attività accessibili da realizzare in classe e, nel caso dei DSA, e a causa dei problemi mnemonici, anche a casa. Con l'uso delle tecnologie, si possono realizzare delle attività multimediali che permetteranno allo studente di sfruttare i colori (rosso, azzurro e verde, come usato nei grafici precedenti), il movimento, l'interattività e le immagini.

¹⁰ Dobbiamo ringraziare il Prof. Lenarduzzi, oltre che per i suoi preziosissimi consigli, per averci permesso di usare la registrazione della sua voce per questo lavoro.

Alleghiamo a questo lavoro un libro elettronico creato con iBooks Author per iPad, dove sono incluse delle attività d'esempio. Per coloro che non avessero a disposizione un iPad, includiamo all'interno dell'articolo un video dove si può vedere il libro elettronico in azione.

<http://youtu.be/jL2xVPfjVcQ>.

Tutte queste attività, possono essere presentate allo studente in diversi formati, ma quello che a nostro avviso ci permette di sfruttare meglio le potenzialità della multimedialità e interattività è il libro elettronico in formato iBook di Apple.

Per realizzare gli schemi, video, attività e l'esempio di iBook allegato a questo articolo abbiamo usato:

- immagini da *IconArchive* (<http://www.iconarchive.com>). Costo: gratuite;
- software *Keynote* di Apple per creare presentazioni con movimento e, dallo stesso software, convertire la presentazione in un video con la voce narrante. Costo 15,99€ (Mac App Store italiana) per 10 macchine;
- software *iMovie* per il montaggio video (usato per comodità, potrebbe non essere necessario). Gratuito con l'acquisto del computer Mac;
- software *iBooks Author*. Gratuito;
- *CrazyTalk7* per la creazione dell'assistente virtuale. Costo 23,99€. Non è necessario, ma rende la fruizione più motivante e divertente. Come alternativa si può usare la videocamera del computer per registrare un video del proprio docente che legge il testo o, se si preferisce, includere soltanto la traccia audio. In questi ultimi casi il costo è gratuito usando il software *PhotoBooth* o *QuickTime*.

Il formato iBook è stato scelto per l'estrema facilità di uso del software, che permette, con conoscenze informatiche molto limitate (saper usare un programma di videoscrittura) di creare libri elettronici completamente interattivi e pubblicarli in modo gratuito.

Altro vantaggio rispetto a presentare il materiale con formati più tradizionali è che, oltre a poter essere aggiornato continuamente, lo studente potrà riprendere la lezione in qualsiasi momento dal proprio tablet. Uno strumento molto interessante durante la creazione dell'iBook è la creazione di un glossario, in cui il docente può includere definizioni o approfondimenti che sono accessibili direttamente dal libro e, al contempo, possono essere usati come *flashcard* per lo studio.

3 Conclusione

Da un lato, conoscere ed individuare le cause e le conseguenze delle barriere glottodidattiche degli studenti con bisogni speciali permette al docente di intervenire in modo efficace per abbattere/aggirare/evitare queste barriere; dall'altro lato, le nuove tecnologie - impiegate come mezzi **integratori** - facilitano questo compito, permettendo al docente - anche con scarse conoscenze informatiche - di creare materiale didattico accessibile ai bisogni speciali e valido (forse anche più valido di materiali tradizionali) per il resto del gruppo classe.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Cardona, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Lenarduzzi, R.J. (2000). «Le preposizioni nei complementi verbali di luogo: Uno studio contrastivo spagnolo/italiano». In: Pasinato, A. (a cura di), *Oltre confine: Lingue e culture tra Europa e mondo*. Corigliano Calabro: Meridiana.
- Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain*. London: MIT Press.
- Schumann, J.H. (1999). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Ullman, M.T. (2004). «Contributions of Memory Circuits to Language: The Declarative/Procedural Model». *Cognition*, pp. 231-270.

Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo

Cristiano Crescentini,^{a, b, c} Andrea Marini,^{a, b} Franco Fabbro^{a, b}

^a Dipartimento di Scienze umane, Università di Udine

^b IRCSS «E. Medea», Associazione «La Nostra Famiglia», San Vito al Tagliamento

^c Dipartimento di Psicologia, Università «La Sapienza» di Roma

Abstract This article focuses on the anatomo-functional correlates of multilingual competence, on its acquisition and potential benefits on cognitive and social development. Moreover, in case of acquired brain injury or inadequate cerebral, cognitive or intellectual maturation, this contribution will deal with the issue of linguistic assessment and rehabilitation in multilingual patients.

Sommario 1. Introduzione. — 2. I contributi della neuropsicologia: comprendere i disturbi linguistici in bambini bilingui. — 3. I contributi delle neuroscienze cognitive: comprendere i meccanismi anatomo-funzionali della competenza plurilingue e del suo sviluppo. — 4. Neuroscienze ed educazione plurilingue. — 5. Conclusioni.

1 Introduzione¹

Negli ultimi vent'anni il problema del bilinguismo ha assunto un peso gradualmente crescente nell'ambito di numerose discipline. Il motivo di questo rinnovato interesse ha molteplici spiegazioni. Un buon punto di partenza per spiegare questo fenomeno è la constatazione che la maggior parte della popolazione mondiale è quantomeno bilingue se non apertamente poliglotta (Tucker 1998) e che il numero delle lingue utilizzate in numerosi paesi è in costante aumento a causa di massicci fenomeni migratori. Ad esempio, recenti statistiche (Bialystok et al. 2012) mostrano che negli Stati Uniti e in Canada almeno il 20% della popolazione parla in casa una lingua diversa dall'inglese con picchi molto elevati nelle aree urbane (ad esempio il 60% a Los Angeles e il 50% a Toronto). In Europa la situazione è ancora più complessa, con il 56% della popolazione europea complessiva che usa almeno due lingue nella vita quotidiana e alcuni Stati dell'Unione in cui si arriva a picchi vicini al 100% (come ad esempio in

¹ Il saggio è stato ideato unitariamente dagli autori. Nella stesura, C. Crescentini ha curato in particolare i paragrafi 3, 4 e 5 e rivisto i paragrafi 1 e 2, F. Fabbro i paragrafi 3 e 4 e rivisto i paragrafi 1, 2 e 5, e A. Marini i paragrafi 1, 2 e 3 e rivisto i paragrafi 4 e 5.

Lussemburgo dove si registra il 98,5% della popolazione che usa almeno due lingue nella vita quotidiana).

Per questi motivi l'attenzione della comunità scientifica si sta gradualmente spostando verso il tentativo di spiegare come si formi, si mantenga, si valuti e si riabiliti una competenza plurilingue. Sorprende, tuttavia, che ad un fenomeno così importante e largamente studiato non corrisponda una definizione universalmente accettata. In effetti, in base al punto di vista di volta in volta adottato, sono stati proposti molti modi diversi per descrivere il concetto di competenza plurilingue (cfr. Marini et al. 2012). Ad esempio, in relazione al modo in cui si forma la competenza plurilingue è stata tracciata la distinzione tra bilinguismo compatto, coordinato e subordinato (Marini, Fabbro 2007; Woutersen et al. 1994). Si parla di **bilinguismo compatto** quando un individuo ha appreso le lingue contemporaneamente prima dei sei anni, perché esse erano usate indifferentemente dal padre e dalla madre. Nel **bilinguismo coordinato**, invece, la seconda lingua è stata appresa perfettamente prima della pubertà, ma comunque in un ambiente diverso da quello familiare. Nel **bilinguismo subordinato**, infine, una delle lingue rimane la lingua base mentre le altre vengono adoperate utilizzando sempre come intermediaria la prima lingua. Tuttavia, altre definizioni hanno preso come punto di riferimento il momento in cui una o più lingue sono state acquisite. Da questo punto di vista, si distingue tra **bilinguismo precoce** o **tardivo**, in base all'eventualità di essere stati esposti alle due o più lingue, rispettivamente, fin dalla nascita o dopo aver raggiunto un certo livello di maturazione nella propria prima lingua. Similmente, dal punto di vista del livello di competenza raggiunto nelle varie lingue, si parla di **bilinguismo bilanciato** se la persona ha acquisito e usa due o più lingue in modo simile, oppure di **bilinguismo dominante** se ha una maggiore abilità nell'usare una o alcune delle lingue che conosce rispetto ad altre.

In linea con alcune definizioni di bilinguismo sopracitate, risulta inoltre importante distinguere fra acquisizione e apprendimento di una lingua. L'acquisizione di una lingua avviene con modalità naturali, in un ambiente informale e con il coinvolgimento soprattutto della memoria implicita, una delle forme più importanti di memoria, già presente alla nascita e riguardante le conoscenze motorie e cognitive che, pur non essendo accessibili alla consapevolezza, influenzano il nostro comportamento. Di contro, l'apprendimento di una lingua avviene prevalentemente con modalità formali, ovvero attraverso l'apprendimento di regole linguistiche e spesso in un ambiente istituzionale senza la possibilità di interazioni regolari con parlanti nativi (Fabbro 2004). Distinguere fra acquisizione e apprendimento delle lingue o fra lingue acquisite in età diverse è altresì importante se si considera che tali processi sembrano coinvolgere strutture cerebrali diverse oltre che diversi livelli di competenza raggiunti (cfr. § 3; per un approfondimento si veda anche Fabbro 1996 e 2004).

Dal punto di vista delle neuroscienze cognitive in generale e della neuropsicologia in particolare diventa interessante determinare quali siano i correlati neurali e cognitivi della competenza plurilingue, come quest'ultima venga acquisita e, in caso di lesioni cerebrali acquisite o di maturazione cerebrale, cognitiva o intellettiva inadeguata, come sia possibile valutare il livello di funzionamento nelle varie lingue conosciute da un paziente poliglotta e in che modo pianificare un percorso riabilitativo efficace volto al recupero delle sue potenzialità comunicative e linguistiche. Come si mostrerà in questo contributo, queste problematiche sono sorprendentemente interconnesse con un problema apparentemente molto diverso, ovvero quello relativo alle modalità di insegnamento di una lingua straniera. In effetti, specialmente negli ultimi dieci anni i risultati di esperimenti condotti su individui bi- e plurilingui hanno permesso di comprendere con sempre maggior profondità quali siano i meccanismi di acquisizione linguistica portando allo sviluppo di nuove ipotesi sui modi migliori per insegnare una seconda lingua a bambini e/o adolescenti.

2 I contributi della neuropsicologia: comprendere i disturbi linguistici in bambini bilingui

In questa sezione verranno presentate le caratteristiche dei disturbi linguistici osservabili in bambini plurilingui che hanno sviluppato forme di afasia in seguito a lesioni cerebrali acquisite oppure non hanno sviluppato correttamente le proprie abilità linguistiche pur in presenza di un livello intellettivo e cognitivo adeguato (disturbi specifici del linguaggio).

Le afasie sono disturbi che interessano il funzionamento del sistema linguistico in seguito a lesioni cerebrali acquisite dovute ad esempio a traumi cranici, ictus o tumori. In seguito alla distruzione totale o parziale di specifiche porzioni del loro cervello, i pazienti afasici possono presentare disturbi, a volte molto selettivi, nella comprensione, produzione e ripetizione di suoni, parole o frasi. Rispetto alle afasie osservabili negli adulti, nei bambini queste ultime presentano alcune caratteristiche peculiari. Ad esempio, indipendentemente dalla sede lesionale, il bambino subito dopo l'esordio della malattia presenta mutismo o, comunque, una marcata riduzione del suo eloquio. Questo sintomo, che permane per qualche settimana, può essere seguito da un rapido recupero delle capacità linguistiche (Vargha-Khadem et al. 2000). Tuttavia, questi bambini potranno continuare ad avere lievi difficoltà nel reperimento delle parole, presentando una generale riduzione del repertorio lessicale. I casi di afasia acquisita in bambini bilingui sono molto rari ma sembrano nel complesso indicare che il disturbo può colpire in modo simile entrambe le lingue conosciute e usate dal bambino prima dell'evento che ha portato allo sviluppo di un'afasia. Ad esempio, in uno dei primi casi riportati, Bouquet et al. (1981) hanno de-

scritto il caso di un bambino destrimane, di madrelingua italiana e seconda lingua serbo-croata. Il bambino in questione usava il serbo-croato con la nonna e i cugini, che non capivano l'italiano, e l'italiano con i genitori e alla scuola materna. All'età di quattro anni subì un grave trauma cranico con lesione delle aree temporo-parietali dell'emisfero sinistro. Al risveglio dal coma, rimase completamente muto per circa un mese. È importante osservare che in questo periodo di mutismo il bambino riusciva a comprendere parole in italiano. Nel corso del secondo mese iniziò a emettere in modo relativamente produttivo brevi parole solo in italiano mentre la sua produzione in serbo-croato si limitava ad appena due termini (*nos*, «naso», e *tresnje*, «ciliegie»). Durante il terzo mese, quando la nonna, prima assente, aveva iniziato ad assisterlo in ospedale, cominciò anche il recupero del serbo-croato. Al momento della dimissione dall'ospedale, alla fine del terzo mese, il bambino si esprimeva correttamente in italiano, anche se presentava una certa povertà nella scelta lessicale e una tendenza a parlare molto lentamente. In serbo-croato la costruzione della frase era stentata ma corretta. A distanza di sei mesi dal trauma il recupero delle due lingue era pressoché perfetto e l'unico segno residuale dell'afasia era una sfumata incertezza nell'uso della seconda lingua, che la madre definì con le seguenti parole: «Parla bene, ma senza naturalezza, come se dovesse tradurre dall'italiano al croato».

Un secondo caso è stato descritto da Fabbro e Paradis (1995). Si trattava di una bambina che aveva acquisito il friulano come prima lingua dai genitori, mentre l'italiano era stato acquisito solamente nella scuola dell'infanzia. All'età di sette anni ebbe un improvviso episodio di perdita di coscienza e al risveglio le venne diagnosticata un'afasia caratterizzata da incapacità di espressione e conservazione della comprensione associata ad una lesione ischemica nelle aree fronto-temporali e nei gangli della base dell'emisfero sinistro. Subito dopo la lesione, nonostante non riuscisse a esprimersi, la bambina mostrava di comprendere entrambe le lingue. I genitori continuarono a parlarle in friulano, mentre i medici le parlavano in italiano. A distanza di due settimane, K.B. riprese a pronunciare qualche gruppo bisillabico in italiano. Dopo un mese iniziò a produrre le prime frasi, articolate molto lentamente, solo in lingua italiana. Per un mese continuò a esprimersi solo nella sua seconda lingua. Rientrata in famiglia, ricominciò a parlare anche in friulano. In entrambe le lingue per più di un anno continuò a parlare in maniera telegrafica, omettendo alcune parole e non coniugando opportunamente i verbi. Dopo un anno e mezzo di riabilitazione logopedica in lingua italiana, la bambina presentava un buon recupero in entrambe le lingue.

Un'altra condizione patologica che presenta un alto livello di complessità è il caso dei bambini bilingui con diagnosi di disturbo specifico del linguaggio (DSL). A differenza dei bambini con afasia nei quali si assume che il linguaggio si sia sviluppato regolarmente prima dell'evento che ha

innescato il disturbo, i bambini con DSL, pur non presentando ritardo mentale o altri evidenti disturbi cognitivi, non sviluppano correttamente le loro lingue. In questo caso, diventa importante stabilire:

1. se si tratta di un vero e proprio disturbo del linguaggio oppure di una insufficiente esposizione ad una o entrambe le lingue;
2. se il bilinguismo è la causa o una delle cause responsabili del disturbo specifico dell'acquisizione del linguaggio.

Purtroppo, anche in questo caso gli studi sono molto scarsi. In uno studio pionieristico, Paradis et al. (2003) hanno analizzato l'uso di morfemi flessivi che veicolano informazioni relative al tempo del verbo (passato, presente ecc.) in compiti di produzione verbale in bambini con DSL monolingui (inglese), monolingui (francese) e bilingui (inglese e francese). Sia i due gruppi di bambini monolingui sia quello dei bambini bilingui commettevano una simile quantità di errori nell'uso di questi morfemi indicando che:

1. la condizione di bilinguismo non peggiora il quadro di sintomi osservabili;
2. il disturbo specifico del linguaggio tende a presentarsi in modo simile nelle lingue cui sono esposti i bambini (cfr. Paradis et al. 2004).

Più recentemente, Fabbro e Marini (2010) hanno riportato i dati relativi ad un gruppo di undici bambini bilingui con diagnosi di DSL. Di questi bambini, nove presentavano il friulano e due lo sloveno come prima lingua. Per tutti l'italiano era la seconda lingua. Le due lingue parlate dai bambini sono state analizzate con una serie di test e una valutazione narrativa (cfr. Marini et al. 2011 e 2008, per una dettagliata descrizione del metodo e una sua applicazione ai DSL) volta ad esplorarne le capacità di produzione e di elaborazione lessicale e grammaticale. Questa accurata analisi ha potuto confermare anche in questi bambini la presenza di disturbi prevalentemente sovrapponibili tra le due lingue supportando, dunque, l'ipotesi secondo la quale la condizione di DSL determini una compromissione parallela delle lingue parlate da un individuo. Nel complesso, dunque, i pochi dati a nostra disposizione sembrano indicare che i disturbi del linguaggio osservati nei bambini con diagnosi di DSL tendono ad essere indipendenti dalla condizione di bilinguismo.

3 I contributi delle neuroscienze cognitive: comprendere i meccanismi anatomo-funzionali della competenza plurilingue e del suo sviluppo

In questa sezione affronteremo il problema dello sviluppo cognitivo di una competenza plurilingue nonché del suo funzionamento e rappresentazio-

ne cerebrale. Uno degli aspetti principali che si è cercato di affrontare negli studi sul bilinguismo compatto è stato quello di capire se ci possano essere delle differenze fra lo sviluppo linguistico nei bambini bilingui o plurilingui e bambini esposti fin dalla nascita ad una sola lingua. In altre parole si è cercato di comprendere se lo sviluppo di adeguate abilità linguistiche possa essere contrastato dal fatto di essere esposti ad un ambiente bilingue. Nel caso del bilinguismo compatto, se confrontiamo lo sviluppo lessicale nei primi anni di vita di un bambino bilingue con un altro monolingue, il bilingue sembrerà soffrire di un ritardo di sviluppo rispetto al monolingue; in particolare, il numero totale di parole che il bambino plurilingue è in grado di comprendere, circa un migliaio al terzo anno di vita, si distribuirà su tutte le lingue da lui conosciute anziché sulla sola lingua conosciuta da un bambino monolingue (Bialystok et al. 2009 e 2010). Inoltre, in compiti di laboratorio quali quelli di denominazione di figure o di fluency verbale è stato osservato che gli individui bilingui, anche in età adulta, impiegano più tempo o producono meno risposte rispetto alle persone monolingui (Bialystok 2010, per una revisione di questi studi). È doveroso però mettere in luce che molte differenze di vocabolario o di abilità nel reperire tempestivamente le parole tendono a scomparire quando fattori come il livello di competenza vengono controllati fra partecipanti monolingui e bilingui; inoltre, nel bambino, le differenze iniziali di vocabolario esistenti fra monolingui e bilingui non compromettono l'abilità di questi ultimi di apprendere, in maniera e tempi simili ai bambini monolingui, abilità linguistiche fondamentali come la lettura o la scrittura (Bialystok 2010).

D'altro canto, i bambini plurilingui, proprio perché esposti a più lingue, sembrano possedere un repertorio fonologico più ricco rispetto ai bambini monolingui. In particolare, alcuni studi hanno mostrato che i neonati reagiscono diversamente a seconda della lingua in cui gli adulti di riferimento si rivolgono loro, suggerendo perciò che la rappresentazione fonologica di ogni lingua inizi a formarsi già in questo periodo (Byers-Heinlein et al. 2010; Vihman 2002). Tuttavia, nonostante le iniziali differenze fra bambini bilingui e monolingui, è probabile che le principali tappe maturative dello sviluppo fonologico e morfosintattico avvengano allo stesso modo nei bambini bilingui (in entrambe le lingue) e in quelli monolingui (Bialystok et al. 2009). Ad esempio, da studi che hanno esaminato l'età di comparsa della prima parola o delle prime frasi formate da combinazioni di due parole non emergono differenze rilevanti tra i bambini bilingui e monolingui (Pearson et al. 1993; Petitto et al. 2001). In particolare, in entrambi i gruppi la prima parola viene espressa mediamente entro i primi tredici mesi di vita, mentre le prime frasi dopo i diciotto mesi.

Per quanto concerne il livello di competenza raggiunto nelle varie lingue a cui un bambino viene esposto, un dato importante è che l'esposizione a più lingue sin dalla nascita o, più in generale, in tenera età, si associa

generalmente ad una piena competenza nelle stesse (Fabbro 2004). Anche se è difficile indicare un limite temporale sicuro entro il quale si compie il cosiddetto 'periodo critico' per l'acquisizione completa delle lingue, numerosi studi mostrano che l'età di otto anni sembra essere cruciale in questo senso. A quest'età un bambino ha generalmente già terminato lo sviluppo fonologico e morfosintattico della sua prima lingua, suggerendo che un'acquisizione completa della seconda lingua sia possibile quando non ha ancora avuto termine lo sviluppo della prima. Entro gli otto anni i bambini possono apprendere numerose procedure relative alle diverse lingue, probabilmente a causa della plasticità di certe strutture del cervello che sottendono la rappresentazione cerebrale di alcune componenti fondamentali del linguaggio (Fabbro 2004). Superata quest'età, invece, essi tenderanno ad applicare le regole morfologiche e le strutture sintattiche della prima lingua alla seconda lingua, facendo risultare l'acquisizione di quest'ultima cognitivamente più dispendiosa oltre che difficilmente associata ad una piena competenza (Fabbro 1996 e 2004).

Numerose ricerche in ambito neurolinguistico hanno messo in evidenza che le competenze più difficili da raggiungere nell'apprendimento della seconda lingua riguardano le abilità grammaticali, ovvero gli aspetti morfologici e sintattici del linguaggio, e quelle fonologiche, che rispecchiano il fatto di riuscire o meno ad avere una pronuncia perfetta nella seconda lingua. Viceversa, l'apprendimento e l'uso dei sostantivi, aggettivi e verbi, sembra non presentare particolari periodi critici, continuando per tutta la vita. In particolare, per quanto riguarda la competenza grammaticale, in alcuni esperimenti in cui ad alcuni individui immigrati in un paese straniero a diverse età veniva chiesto di giudicare se alcune frasi ascoltate fossero o meno grammaticalmente corrette, è stato osservato che l'accuratezza di tali giudizi era minore nelle persone immigrate dopo gli otto anni di età rispetto agli individui immigrati in un altro paese in tenera età (Johnson, Newport 1989; Long 1990). Similmente, per quanto concerne la competenza fonologica raggiunta nella seconda lingua, è stato mostrato che i bambini immersi nella seconda lingua prima degli otto anni hanno maggiori probabilità di sviluppare una pronuncia perfetta nella seconda lingua rispetto ai bambini che si avvicinano a tale lingua dopo quest'età; questi ultimi tenderanno infatti a mostrare un accento straniero, parlando con accento e intonazione chiaramente distinguibile da quello dei parlanti nativi (Flege 1991; Flege et al. 1995; si veda Fabbro 2004, per una revisione più dettagliata degli studi).

In linea generale possiamo perciò sostenere che le persone esposte ad una seconda lingua dopo la pubertà presentano importanti limitazioni grammaticali e fonologiche rispetto alle persone esposte alla seconda lingua entro i sette-otto anni, quando ha probabilmente termine il periodo critico per l'apprendimento di questi aspetti delle lingue. Detto questo, è altresì importante notare che anche altri fattori, quali la motivazione del

bambino e la possibilità di praticare quotidianamente la lingua, concorrono in maniera cruciale a determinare il successo con cui si compie il processo di acquisizione o apprendimento della seconda lingua e quindi il livello di competenza che una persona può raggiungere.

Nella parte rimanente di questa sezione tratteremo il problema della localizzazione cerebrale delle lingue nel cervello dei bilingui. Gli studi di neurolinguistica sperimentale hanno cercato di rispondere alla domanda centrale se le due (o più) lingue conosciute da un individuo siano organizzate nelle medesime strutture cerebrali o (almeno parzialmente) in aree cerebrali differenti. Molti studi condotti usando diversi metodi quali la tecnica della stimolazione corticale durante interventi neurochirurgici (Ojemann, Whitaker 1978; Rapport et al. 1983; si veda Fabbro, Marini 2010, per una breve trattazione di questi studi) o tecniche elettrofisiologiche (come l'elettroencefalografia, EEG) (Neville et al. 1992; Weber-Fox, Neville 1996) e di *neuroimaging*, come la Tomografia a emissione di positroni (TEP) e la risonanza magnetico-funzionale (fMRI, dall'inglese *Functional Magnetic Resonance Imaging*) (Kim et al. 1997; Chee et al. 1999; Wartenburger et al. 2003), hanno mostrato che le lingue conosciute da un individuo poliglotta sono organizzate in parte in aree cerebrali specifiche ed in parte in aree comuni del cervello. In altri termini, tali studi hanno indicato che la seconda (o terza) lingua (L2 o L3 rispettivamente) tende ad avere una rappresentazione neurale almeno in parte diversa da quella della prima lingua (L1) e che, al contempo, è presente una considerevole variabilità nella localizzazione cerebrale delle lingue in un individuo poliglotta. Nello specifico, diverse ricerche hanno messo in evidenza come la rappresentazione cerebrale delle lingue conosciute da un individuo possa dipendere in larga misura dall'età in cui le lingue sono state acquisite, dal livello di competenza raggiunto e dalle modalità di apprendimento ed esposizione (Fabbro 2004; Perani et al. 2003; Urgesi, Fabbro 2009). Più in dettaglio, un parametro funzionale quale l'età di acquisizione di una lingua sembra essere un fattore determinante per la rappresentazione cerebrale della stessa soprattutto quando viene indagata la produzione linguistica e in particolar modo grammaticale (Weber-Fox, Neville 1996; Wartenburger et al. 2003). Cionondimeno, il livello di competenza raggiunto sembra essere importante per determinare la rappresentazione cerebrale di una lingua in particolar modo quando si indaga il versante della comprensione (Perani et al. 1998; Wartenburger et al. 2003; Consonni et al. 2012).

Più nello specifico, in alcuni studi di neurofisiologia in cui è stata misurata l'attività elettrica del cervello di individui bilingui con la tecnica dei potenziali evocati (ERP, dall'inglese *Event-Related Potentials*) sono state trovate differenze nell'organizzazione neurale delle lingue in relazione all'età di acquisizione e alle componenti linguistiche investigate (Neville et al. 1992; Weber-Fox, Neville 1996; si veda anche Fabbro 2004). In particolare, quando venivano trattate le componenti semantiche (parole di classe

aperta come nomi, aggettivi qualificativi e verbi lessicali) e grammaticali (parole di classe chiusa come aggettivi non qualificativi, articoli, pronomi, congiunzioni, verbi ausiliari e modali ecc) di L1 e L2, nel cervello dei bilingui precoci si osservava la presenza di potenziali evocati nelle medesime aree corticali: anteriori nel lobo frontale per quanto concerne gli elementi grammaticali e strutture posteriori dei lobi temporale e parietale per quanto riguarda gli elementi semantici. D'altro canto, negli individui che avevano appreso una seconda lingua dopo i sette anni (bilingui tardivi), le parole di classe chiusa della seconda lingua erano rappresentate nelle aree posteriori (e non in quelle anteriori dei lobi frontali) assieme agli elementi semantici (parole di classe aperta) delle due lingue.

Altri studi più recenti di *neuroimaging* funzionale hanno confermato questi dati mostrando che negli individui che hanno appreso la seconda lingua dopo i sette anni, malgrado il raggiungimento di un'elevata competenza in L2, gli aspetti espressivi fonemici e grammaticali delle due lingue sono rappresentati in aree segregate della corteccia frontale inferiore di sinistra. Al contrario, le aree cerebrali reclutate in compiti di comprensione erano, nei lobi temporale e parietale, le medesime per entrambe le lingue (Kim et al. 1997; Chee et al. 1999). In un'interessante ricerca condotta con la tecnica della fMRI, Wartenburger e colleghi (2003) hanno dimostrato che, a parità di bravura in un compito di competenza grammaticale, l'età di acquisizione (precocissima, con esposizione fin dalla nascita a due lingue, e tardiva, con esposizione alla seconda lingua dopo i sette anni) influenza in modo significativo l'organizzazione delle strutture cerebrali preposte alla elaborazione grammaticale nella seconda lingua: negli individui con acquisizione simultanea delle due lingue l'attività cerebrale registrata in un compito di giudizio grammaticale in L2 era la stessa osservabile per la L1; nei bilingui tardivi, invece, nel compito di giudizio grammaticale nella L2 si registrava un'attività cerebrale decisamente maggiore che nella L1. In altri termini, se una persona acquisisce una L2 dopo i sette anni il suo cervello, per poter gestire informazioni grammaticali in quest'ultima lingua, dovrà consumare più energia rispetto a quanto farà per la prima lingua. Questi dati sono stati arricchiti da quanto emerso da un altro studio (Mechelli et al. 2004) nel quale si è dimostrato che l'età di acquisizione di una seconda lingua può determinare modificazioni non solo funzionali ma perfino strutturali nel cervello dei parlanti: la densità della materia grigia nella corteccia parietale dell'emisfero sinistro è maggiore in persone che, avendo acquisito una L2 in età precoce, hanno un alto livello di competenza grammaticale in essa rispetto a persone che abbiano acquisito la L2 tardivamente.

Nel complesso, dunque, i risultati degli studi riportati in questa sezione suggeriscono che quando la seconda lingua viene acquisita prima degli otto anni gli elementi linguistici e in particolar modo quelli grammaticali tendono ad essere organizzati nelle stesse strutture nervose della prima

lingua. Di converso, risulta probabile che l'uso di una lingua appresa dopo il periodo critico degli otto anni sarà meno automatico, richiederà un dispendio di energie mentali maggiori e avrà una rappresentazione cerebrale più estesa rispetto all'espressione nella prima lingua (Fabbro 2004).

4 Neuroscienze ed educazione plurilingue

In questa sezione verranno discussi gli effetti di un'educazione plurilingue cercando di affrontare il problema delle conseguenze che essa può avere sul piano cognitivo. Cercheremo inoltre di spiegare le ragioni per le quali un'educazione plurilingue precoce è preferibile rispetto ad una più tardiva. Fin dagli inizi del secolo scorso il bilinguismo è stato circondato da preconcetti e scarsa informazione. Si pensava che l'impatto sulla vita delle persone portato dall'esperienza di parlare ed essere esposti a più di una lingua sarebbe stato decisamente negativo. Ad esempio, un'influente psicologa ricercatrice americana commentava nel modo seguente i risultati di un suo studio del 1926 in cui veniva misurato il quoziente intellettivo di bambini di varie nazionalità, esposti ad una o più lingue: «questo potrebbe essere considerato una prova che l'uso di una lingua straniera in casa è uno dei fattori principali nell'emergenza di ritardo mentale come evidenziato dai test di intelligenza» (Goodenough 1926, p. 393).

A distanza di quasi un secolo, permangono ancora alcuni preconcetti e pregiudizi circa la possibilità che l'esposizione a più lingue possa esercitare effetti negativi sullo sviluppo cognitivo del bambino. In particolare, c'è ancora oggi la tendenza a ritenere che un'educazione bilingue precoce possa arrecare al bambino problemi di ragionamento causati da una confusione permanente fra le due lingue. Si ritiene inoltre che la competenza raggiunta in ciascuna delle lingue cui è esposto non possa che essere superficiale se paragonata a quella di una persona monolingue. Così, ancora oggi, diversi esperti di educazione consigliano ai genitori di 'semplificare' l'ambiente linguistico dei propri figli, laddove emergano segni di difficoltà di apprendimento scolastico, o tendono spesso a suggerire metodi e orari per avvicinare le lingue ai bambini in modo da minimizzare la confusione fra le stesse (Bialystok et al. 2012; si veda anche Fabbro 2004, per approfondimenti).

Nonostante molto sia ancora da accertare sugli effetti dell'esposizione precoce a due o più lingue sullo sviluppo neurocognitivo del bambino, i risultati di numerose ricerche stanno contribuendo a sfatare i pregiudizi negativi cui si è fatto cenno pocanzi. In questo senso, uno dei primi studi volti a verificare se l'educazione bilingue fosse realmente dannosa per lo sviluppo del bambino fu condotto da Peal e Lambert (1962). Questi ricercatori dimostrarono che i bambini bilingui eseguivano meglio dei bambini monolingui una serie di prove verbali e non verbali. Una serie di esperi-

menti successivi ha confermato i risultati di questo studio o quantomeno mostrato che l'educazione bilingue, rispetto ad una monolingue, non porta a differenze significative nello sviluppo intellettivo dei bambini.

Più di recente sono stati condotti diversi altri studi con lo scopo di delineare più chiaramente quali possano essere i domini cognitivi in cui gli individui bilingui presentano i maggiori vantaggi rispetto alle persone monolingui. In particolare, alcune ricerche si sono focalizzate sulla componente linguistica dello sviluppo del bambino mostrando alcune differenze fra bambini bilingui e monolingui di pari età nelle competenze metalinguistiche e nella capacità di interpretare correttamente dal punto di vista grammaticale frasi semanticamente anomale o ambigue (Cummins 1978; Bialystok, Craik 2010; si veda anche Bialystok et al. 2012, per una breve revisione di questi studi). Più nel dettaglio, è stato proposto che, rispetto ai monolingui, i bambini bilingui possano sviluppare più accurate conoscenze sulla struttura del linguaggio e maggiori abilità di distinguere tra forma e significato delle parole, riuscendo a focalizzare in maniera selettiva l'attenzione sui significati e le informazioni rilevanti e ignorando le informazioni fuorvianti.

Quest'ultima ipotesi è stata corroborata da ulteriori studi che hanno mostrato, in domini cognitivi diversi dal linguaggio, che bambini e adulti bilingui presentano vantaggi sul controllo esecutivo dell'attenzione (Emmorey et al. 2008; Bialystok, Craik 2010; Abutalebi et al. 2012; Barac, Bialystok 2012). In particolare, gli individui esposti a due o più lingue (Diamond 2010) sarebbero particolarmente abili nell'indirizzare l'attenzione sugli stimoli rilevanti mostrando una capacità più sviluppata di inibizione di informazioni irrilevanti. Questa abilità di controllo selettivo dell'attenzione e di inibizione, estesa a vari domini cognitivi, sembra aver origine dall'esercizio continuo svolto dai bilingui per controllare in maniera efficace le due lingue conosciute. Infatti, quando un bilingue si esprime in una delle due lingue, entrambe vengono, almeno ad un certo livello, attivate mentalmente, con un'inibizione parziale della lingua che non viene parlata in quel momento (Bialystok et al. 2009 e 2012). È importante notare che gli effetti positivi dell'esperienza maturata in un ambiente bilingue sulle funzioni di flessibilità e controllo esecutivo sembrano originare molto precocemente nello sviluppo cognitivo del bambino (Kovács, Mehler 2009a, 2009b; Byers-Heinlein et al. 2010) e, parimenti, sembra che tali vantaggi possano perdurare per tutta la vita. Infatti, è stata osservata una relazione fra bilinguismo e minore o ritardata incidenza di demenza senile o malattia di Alzheimer, secondo cui il bilinguismo funzionerebbe come fattore protettivo contro il declino cognitivo (un concetto conosciuto come riserva cognitiva; Bialystok et al. 2007; Craik et al. 2010; si veda anche Bialystok, Craik 2010).

Nella parte finale di questa sezione discutiamo alcune questioni legate al momento migliore per iniziare un'educazione plurilingue. I risultati degli

studi discussi in precedenza mostrano come non sia mai troppo presto per avvicinare i bambini alla seconda (o terza) lingua e anche che l'esposizione a due o più lingue non determina necessariamente confusione nei bambini. Infatti, già alla nascita i bambini esposti a più di una lingua sembrano essere in grado di differenziare e apprendere queste ultime spontaneamente ed efficacemente. In altre parole, grazie alla sua plasticità, il cervello ha la massima ricettività nei confronti del linguaggio nei primi anni di vita, essendo in grado di gestire due o più lingue simultaneamente fin dalla nascita. Inoltre, come osservato nella sezione precedente, il livello di competenza raggiunto in una lingua, soprattutto nei suoi aspetti fonologici e morfosintattici, è fortemente correlato con l'età di acquisizione. Quindi, sebbene un'educazione bilingue o plurilingue precoce sia ancora oggi prassi piuttosto insolita in diversi paesi e in particolare in Italia, dagli argomenti trattati in questo contributo risulta chiaro che l'immersione in una o più lingue straniere dovrebbe avvenire in età precoce, durante l'asilo nido o la scuola dell'infanzia. Un'educazione plurilingue più tardiva, con inizio posticipato fino a quando la prima lingua non sia stata definitivamente acquisita, cioè dopo i sette-otto anni, porterà a risultati più scadenti con un'acquisizione meno automatica e più difficoltosa e con una competenza che difficilmente raggiungerà livelli paragonabili a quelli della prima lingua (Fabbro 2004). Vale la pena inoltre ricordare che un'educazione bilingue precoce oltre a portare ai bambini degli indubbi vantaggi sul piano cognitivo, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, reca beneficio anche su quello sociale. È probabile, infatti, che il bambino bilingue possa accedere più facilmente di quello monolingue a due culture, potendo esprimere maggiore tolleranza verso le culture diverse; è altresì probabile che egli abbia maggiori possibilità di inserimento nel mondo lavorativo.

Nel decretare il successo di un'educazione bi- o plurilingue in età prescolare non entrano in gioco solamente fattori quali quelli inerenti lo sviluppo neuropsicologico e cognitivo del bambino ma ne vanno considerati anche altri. Ad esempio, l'ambiente dove avviene l'acquisizione della seconda o terza lingua dovrebbe essere il più naturale possibile, promuovendo un uso della lingua rivolto alla comunicazione naturale in situazioni concrete. Inoltre, è auspicabile che in tale ambiente le lingue praticate siano utilizzate oltre che dagli insegnanti e genitori anche dai coetanei del bambino, dato che sarà proprio con questi ultimi che egli imparerà più facilmente a comunicare in situazioni naturali. Infine, anche lo stato emotivo e motivazionale del bambino svolgono un ruolo molto importante durante la pratica quotidiana della lingua o lingue straniere. Qui, gli insegnanti e il sistema scolastico in generale dovrebbero promuovere situazioni affettive positive e mantenere alta la motivazione del bambino, evitando al contempo situazioni che creino imbarazzo nel caso di errori.

5 Conclusioni

Come si evince da quanto discusso nei paragrafi precedenti, la nozione di plurilinguismo solleva diversi tipi di problemi, ad iniziare da uno di natura didattica. Il problema consiste nella scelta della lingua d'insegnamento nell'educazione dei bambini bilingui. Per ragioni pratiche, di natura culturale e a causa dei massicci fenomeni migratori che stanno contribuendo ad aumentare il numero delle lingue parlate in numerosi paesi europei, si sta rivelando sempre più difficile istituire scuole primarie e dell'infanzia in cui i bambini vengano educati nelle loro lingue madri (Fabbro 2004). Appurata l'esistenza di tale problema, il sistema scolastico dovrebbe prestare la massima attenzione al rispetto e alla tolleranza per il bambino bilingue rimanendo consapevole delle difficoltà di apprendimento e comunicazione che l'alunno potrà sperimentare in una classe in cui la valutazione del successo si misura sulla base della sua seconda lingua.

Un problema collegato è quello inerente alla valutazione linguistica di individui plurilingui. Al fine di effettuare una diagnosi completa e attendibile di disturbo del linguaggio e di predisporre un efficace trattamento riabilitativo, risulta sempre più auspicabile che un individuo plurilingue non venga valutato soltanto in una lingua (tipicamente quella conosciuta dal logopedista o dal neuropsicologo di riferimento), ma in tutte le lingue da lui utilizzate. A questo riguardo, risulta anche importante continuare a sviluppare batterie di valutazione del linguaggio standardizzate ed equivalenti per tutte le lingue conosciute da una persona poliglotta (Paradis 1987; si vedano anche Fabbro 2004, e Fabbro, Marini 2010, per approfondimenti).

Un aspetto legato alla valutazione linguistica di individui poliglotti è quello riguardante la lingua in cui deve compiersi il percorso di trattamento riabilitativo. Sebbene alcune evidenze scientifiche mostrino un trasferimento dell'efficacia riabilitativa dalla lingua trattata a quella non trattata, sia in individui adulti con afasia che in bambini colpiti da dislessia evolutiva (Paradis 1993; Kappers, Dekker 1995), la situazione è molto meno chiara nel caso di bambini bilingui con DSL. Inoltre, se si considera che in Italia il trattamento riabilitativo viene svolto prevalentemente in lingua italiana, allora risulta evidente come sia complicato eseguire una corretta diagnosi e offrire un adeguato trattamento per i disturbi di linguaggio, acquisiti o specifici, nelle persone plurilingui.

Infine, un ulteriore problema riguarda le modalità attraverso cui le lingue straniere dovrebbero essere insegnate ai bambini con disturbi del linguaggio. In questo contributo abbiamo visto da un lato come l'acquisizione di più lingue in tenera età da parte di bambini con normale sviluppo si compia in maniera relativamente automatica e spontanea e dall'altro come i disturbi di linguaggio nei casi riportati di afasia acquisita o DSL in bambini bilingui sembrino colpire in modo simile entrambe le lingue conosciute dal bambino, suffragando così l'ipotesi secondo cui i disturbi

del linguaggio nel bambino tendano ad essere indipendenti dalla condizione di bilinguismo (si veda Fabbro, Marini 2010, per approfondimenti). Questi dati complessivamente suggeriscono perciò che non vi sono valide ragioni scientifiche per indicare una restrizione o un 'esonero' nell'uso di una seconda lingua nei bambini con disturbi del linguaggio, anche se, in questi casi, le tappe di acquisizione della seconda lingua potranno essere più lente e meno compiute rispetto a quelle dei bambini con sviluppo tipico del linguaggio. Quest'ultimo aspetto richiama il sistema scolastico a porre particolare attenzione allo sviluppo di programmi educativi individualizzati che non trascurino le difficoltà specifiche di questi bambini durante l'acquisizione delle lingue.

Bibliografia

- Abutalebi, J. et al. (2012). «Bilingualism Tunes the Anterior Cingulate Cortex for Conflict Monitoring». *Cerebral Cortex*, 22, pp. 2076-2086.
- Barac, R.; Bialystok, E. (2012). «Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education». *Child Development*, 83, pp. 413-422.
- Bialystok, E. (2010). «Bilingualism». *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, pp. 559-572.
- Bialystok, E.; Craik, F.I.M. (2010). «Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind». *Current Directions in Psychological Science*, 19, pp. 19-23.
- Bialystok, E.; Craik, F.I.M.; Freedman, M. (2007). «Bilingualism as a Protection against the Onset of Symptoms of Dementia». *Neuropsychologia*, 45, pp. 459-464.
- Bialystok, E. et al. (2009). «Bilingual minds». *Psychological Science in the Public Interest*, 10, pp. 89-129.
- Bialystok, E.; Craik, F.I.M.; Luk, G. (2012). «Bilingualism: Consequences for Mind and Brain». *Trends in Cognitive Sciences*, 16, pp. 240-250.
- Bialystok, E. et al. (2010). «Receptive Vocabulary Differences in Monolingual and Bilingual Children». *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, pp. 525-531.
- Bouquet, F.; Tuvo, F.; Paci, M. (1981). «Afasia traumatica in un bambino bilingue nel 5° anno di vita». *Neuropsichiatria infantile*, 236, pp. 159-169.
- Byers-heinlein, K.; Burns, T.C.; Werker, J.F. (2010). «The Roots of Bilingualism in Newborns». *Psychological Science*, 21, pp. 343-348.
- Chee, M.W.L. et al. (1999). «Processing of Visually Presented Sentences in Mandarin and English Studied with fMRI». *Neuron*, 23, pp. 127-137.
- Consonni, M. et al. (2012). «Neural Convergence for Language Comprehension and Grammatical Class Production in Highly Proficient Bilinguals Is Independent of Age of Acquisition». *Cortex* (in corso di pubblicazione).

- Craik, F.I.M.; Bialystok, E.; Freedman, M. (2010). «Delaying the Onset of Alzheimer's Disease: Bilingualism as a Form of Cognitive Reserve». *Neurology*, 75, pp. 1726-1729.
- Cummins J. (1978). «Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, pp. 131-149.
- Diamond, J. (2010). «The Benefits of Multilingualism». *Science*, 330, pp. 332-333.
- Emmorey, K. et al. (2008). «The Source of Enhanced Cognitive Control in Bilinguals: Evidence from Bimodal Bilinguals». *Psychological Science*, 19, pp. 1201-1206.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue: Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro, F.; Marini, A. (2010). «Diagnosi e valutazione dei disturbi di linguaggio in bambini bilingui». In: Vicari, S.; Caselli, M.C. (a cura di), *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino, pp. 119-132.
- Fabbro, F.; Paradis, M. (1995). «Acquired Aphasia in a Bilingual Child». In: Paradis, M. (ed.), *Aspects of Bilingual Aphasia*. London: Pergamon, pp. 67-83.
- Flege, J.E. (1991). «Age of Learning Affects the Authenticity of Voice-Onset Time in Stops Consonants Produced in a Second Language». *Journal of the Acoustical Society of America*, 89, pp. 395-411.
- Flege, J.E.; Munro, M.J.; Mackay, I.R.A. (1995). «Factors Affecting Strength of Perceived Foreign Accent in a Second Language». *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, pp. 3125-3134.
- Genesee, F.; Paradis, J.; Crago, M.B. (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimora: Brookes Publishing.
- Goodenough, F. (1926). «Racial Differences in the Intelligence of School Children». *Journal of Experimental Psychology*, 9, pp. 388-397.
- Johnson, J.S.; Newport, E.L. (1989). «Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language». *Cognitive Psychology*, 21, pp. 60-99.
- Kappers, E.J.; Dekker, M. (1995). «Bilingual Effects of Unilingual Neuropsychological Treatment of Dyslexic Adolescents: A Pilot Study». *Journal of the International Neuropsychological Society*, 1, pp. 494-500.
- Kim, K.H.S. et al. (1997). «Distinct Cortical Areas Associated with Native and Second Languages». *Nature*, 368, pp. 171-174.
- Kovacs, A.M.; Mehler, J. (2009a). «Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants». *Science*, 325, pp. 611-612.
- Kovacs, A.M.; Mehler, J. (2009b). «Cognitive Gains in 7-month-old Bilingual Infants». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106, pp. 6556-6560.

- Long, M.H. (1990). «Maturational Constrains on Language Development». *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 251-285.
- Marini, A.; Fabbro, F. (2007). «Psycholinguistic Models of Speech Production in Bilingualism and Multilingualism». In: Ardila, A.; Ramos, E. (eds), *Speech and Language Disorders in Bilinguals*, New York, Nova Science, pp. 47-67.
- Marini, A.; Tavano, A.; Fabbro, F. (2008). «Assessment of Linguistic Abilities in Italian Children with Specific Language Impairment». *Neuropsychologia*, 46, pp. 2816-2823.
- Marini A. et al. (2011). «A Multi-Level Approach to the Analysis of Narrative Language in Aphasia». *Aphasiology*, 25, pp. 1372-1392.
- Marini, A.; Urgesi, C.; Fabbro, F. (2012). «Clinical Neurolinguistics of Bilingualism», in Faust, M. (a cura di), *The Handbook of the Neuropsychology of Language*. Oxford (UK): Blackwell, pp. 738-759.
- Mechelli A. et al. (2004). «Structural Plasticity in the Bilingual Brain». *Nature*, 431, p. 757.
- Neville, H.J.; Mills, D.L.; Lawson, D.S. (1992). «Fractionating Language: Different Neural Subsystems with Different Sensitive Periods». *Cerebral Cortex*, 2, pp. 244-258.
- Ojemann, G.A.; Whitaker, H.A. (1978). «The Bilingual Brain». *Archives of Neurology*, 35, pp. 409-412.
- Paradis, M. (1987). *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale: Erlbaum.
- Paradis, M. (1993). *Foundations of Aphasia Rehabilitation*. Oxford: Pergamon.
- Paradis, J. et al. (2003). «French-English Bilingual Children with SLI: How They Compare with Their Monolingual Peers?». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, pp. 113-127.
- Peal, E.; Lambert, W. (1962). «The Relation of Bilingualism to Intelligence». *Psychological Monographs*, 76, pp. 1-23.
- Pearson, B.Z.; Fernandez, S.C.; Oller, D.K. (1993). «Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms». *Language Learning*, 43, pp. 93-120.
- Perani, D. et al. (1998). «The Bilingual Brain. Proficiency and Age of Acquisition of the Second Language». *Brain*, 121, pp. 1841-1852.
- Perani, D. et al. (2003). «The Role of Age of Acquisition and Language Usage in Early, High-Proficient Bilinguals: A fMRI Study During Verbal Fluency». *Human Brain Mapping*, 19, pp. 170-182.
- Petitto, L.A. et al. (2001). «Bilingual Signed and Spoken Language Acquisition from Birth: Implications for the Mechanisms Underlying Early Bilingual Language Acquisition». *Journal of Child Language*, 28, pp. 453-496.
- Rapport, R.L.; Tan, C.T.; Whitaker, H.A. (1983). «Language Function and Dysfunction among Chinese- and English-Speaking Polyglots: Cortical

- Stimulation, Wada Testing, and Clinical Studies». *Brain and Language*, 18, pp. 342-366.
- Tucker, G.R. (1998). «A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual Education». In: Cenoz J., Genesee F. (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 3-15.
- Urgesi, C.; Fabbro, F. (2009). «Neuropsychology of Second Language Acquisition». In: Ritchie, W.C.; Bhatia, T.K. (eds), *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Bingley: Emerald, pp. 357-376.
- Vargha-Khadem, F. et al. (2000). «Ontogenetic Specialization of Hemispheric Function». In: Oxbury, J.M.; Polkey, C.E.; Duchovny, M. (eds), *Intractable Focal Epilepsy*. London: Saunders, pp. 405-418.
- Vihman, M.M. (2002). «Getting Started without a System: From Phonetics to Phonology in Bilingual Development». *International Journal of Bilingualism*, 6, pp. 239-254.
- Wartenburger, I. et al. (2003). «Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain». *Neuron*, 37, pp. 159-170.
- Weber-Fox, C.M.; Neville, H.J. (1996). «Maturational Constraints on Functional Specializations for Language Processing: erp and Behavioral Evidence in Bilingual Speakers». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8, pp. 231-256.
- Woutersen, M. et al. (1994). «Lexical Aspects of Standard Dialect Bilingualism». *Applied Psycholinguistics*, 15, pp. 447-473.

Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici

Carmela Bertone, Francesca Volpato¹ (Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract This essay offers a general perspective on the linguistic competence of deaf children in Italian language. Some studies have investigated the linguistic competence in different typologies of deaf people: orally-trained children with cochlear implants, native signers, non-native signers and deaf foreigners adolescents and adults. Although the results vary according to the different populations, the difficulties that overall deaf individuals experience are the same. They all make mistakes in unstressed elements (articles, clitic pronouns, prepositions, morphological functional elements) often co-articulated with the word that follows or precedes them. Deaf people seem to follow the same phases of language acquisition of hearing people but with atypical errors that cannot be assimilated to errors foreigners learning Italian language make. In most cases the written language is the main channel for deaf people to access to oral language, literacy skills are the final step in the process of language acquisition, while for deaf people these are the starting point. Is it possible to acquire language through its written form? These remarks lead us to reflect and reconsider the current school system in an attempt to find appropriate strategies that better enable deaf people to access the spoken language. This need justifies the presence of a linguist, specialized in linguistic acquisition and deafness, within the group of professionals who collaborate in the rehabilitation and education of deaf students.

Sommario 1. Introduzione. — 2. L'acquisizione linguistica e la sordità. — 2.1. L'acquisizione della lingua. — 2.2. L'acquisizione della lingua nei soggetti sordi. — 2.3. Alcuni esempi di interpretazione errata dei testi in lingua italiana. — 2.4. Gli studi sull'acquisizione linguistica nei sordi. — 2.5. Conclusione. — 3. L'acquisizione nei bambini con impianto cocleare. — 4. Gruppi di sordi a confronto sulla competenza linguistica. — 5. L'uso della LIS e della lingua orale: il bilinguismo bimodale. — 6. Lingua orale e lingua scritta. — 7. Errori atipici. — 8. L'istruzione e l'educazione scolastica dei sordi. — 8.1. Norme che regolano e che dovrebbero regolare il diritto all'istruzione del sordo. — 9. Rassegna dei metodi d'insegnamento per i sordi attualmente in uso. — 10. Conclusioni.

1 Introduzione

I bambini acquisiscono la propria lingua madre in modo naturale e spontaneo e, senza nessuno sforzo, sono in grado di padroneggiare le proprietà linguistiche della lingua a cui sono esposti nel giro di pochi anni. I bambini sordi, a causa della compromissione del canale uditivo, sono ostacola-

¹ Il saggio è stato ideato unitariamente della autrici. Nella stesura Bertone ha curato i paragrafi 5-8 e Volpato ha curato i paragrafi 1-4.

ti nell'acquisizione della lingua orale perché non hanno accesso diretto all'input linguistico. Queste difficoltà sono generalmente accompagnate da un normale sviluppo delle altre abilità cognitive.² Le difficoltà che spesso i sordi incontrano nell'acquisire una lingua orale sono, infatti, dovute semplicemente all'impossibilità di accedere all'input linguistico tramite il canale uditivo o ad un accesso tardivo ad esso.

Numerosi studi sull'acquisizione delle diverse proprietà linguistiche nei bambini normodotati, fondati su un modello teorico di analisi del linguaggio ben consolidato, quello della Grammatica generativa (per una rassegna vedi Guasti 2002), hanno mostrato che già intorno all'età di diciotto mesi i parametri della propria lingua sono settati e i fenomeni di accordo sono già acquisiti. L'esperienza linguistica prima di quell'età risulta, quindi, cruciale per l'attivazione della grammatica mentale.³ Diversamente, nei bambini con deficit uditivo la diagnosi di sordità e l'intervento protesico avvengono talvolta tardi, anche oltre i due anni. È quindi facilmente immaginabile come questo fenomeno abbia serie ripercussioni sull'acquisizione della lingua da parte di questi soggetti.

Lo studio della competenza linguistica dei bambini sordi è cruciale per valutare quali aspetti della grammatica seguono uno sviluppo tipico e quali invece sono comunque compromessi. Capire in dettaglio come si sviluppa la lingua nel bambino sordo, da un lato, renderà possibile l'elaborazione e la realizzazione di strumenti utili agli operatori sociosanitari per la valutazione grammaticale e sintattica e all'elaborazione di nuove strategie riabilitative in collaborazione tra linguisti ed operatori, dall'altro permetterà di fornire informazioni utili anche agli insegnanti che si trovano a dover far fronte alla presenza in classe e all'educazione di bambini e ragazzi sordi, allo scopo di definire specifici percorsi didattici che possano aiutarli nell'apprendimento scolastico e nell'integrazione sociale.

Un fenomeno che merita particolare attenzione è la presenza (in continuo aumento) nel contesto scolastico italiano di bambini e ragazzi sordi stranieri provenienti da paesi in via di sviluppo che spesso possiedono competenza linguistica scarsa o nulla sia nella lingua vocale sia nella lingua dei segni del proprio paese e che ricevono un'esposizione tardiva all'italiano e alla lingua dei segni italiana (LIS). La presenza di sordi stranieri ha dunque sollevato una serie di altre questioni sul modo di favorire lo sviluppo di

2 Talvolta la sordità si può presentare associata ad altre patologie o ad altre disabilità, è il caso di patologie avvenute in epoca perinatale, di bambini nati prematuramente, o, più raramente, di alcune sindromi. In questa sede non ci occuperemo di questi casi.

3 La grammatica mentale è un insieme di regole universali determinatesi nel corso dell'evoluzione umana e che sono state immagazzinate nel cervello. Essa è costituita da un insieme di principi fondamentali che sono alla base delle forme grammaticali delle diverse lingue (ad esempio ogni frase deve contenere un soggetto anche se inespresso). I parametri, che determinano la variabilità sintattica tra le lingue, vengono invece messi a punto per ogni specifica lingua attraverso l'esposizione ad essa (§ 2.1).

competenze linguistiche in questi soggetti, per permettere loro l'integrazione sia nella comunità degli udenti sia in quella dei sordi.

Con questo articolo intendiamo fornire un quadro generale degli studi sull'acquisizione linguistica nei sordi e dei sistemi di istruzione e di educazione linguistica utilizzati in Italia.⁴

2 L'acquisizione linguistica e la sordità

Per acquisizione si intende un processo naturale mediante il quale la lingua ha origine nell'individuo, esso ha carattere spontaneo e riguarda le modalità con cui il bambino impara a parlare, ovvero acquisisce una competenza sia attiva che passiva. L'apprendimento, invece, implica la volontarietà dell'individuo per cui è riferibile alla L2. Nei prossimi paragrafi verranno sintetizzati gli aspetti peculiari dell'acquisizione nel bambino udente (§ 2.1) e nel bambino sordo (§ 2.2). Ci si soffermerà su alcuni aspetti che caratterizzano l'acquisizione/apprendimento della lingua orale nel bambino sordo (§ 2.3) e sui principali studi che hanno indagato gli elementi linguistici problematici per i bambini sordi (§ 2.4).

2.1 L'acquisizione della lingua

Affinché avvenga l'acquisizione della lingua è necessario che il bambino venga esposto ad essa già dai primi giorni di vita e che le strutture fisiologiche necessarie all'apprendimento siano intatte. L'acquisizione di una lingua comporta la fissazione dei parametri della grammatica universale, vale a dire che, tra i meccanismi linguistici generati dalla mente, il soggetto seleziona quelli che si conformano alla lingua alla quale viene esposto. Alla nascita tutti siamo potenziali parlatori di tutte le lingue, ma ricordiamo solo gli elementi (fonetici e grammaticali) della lingua, o delle lingue, alle quali veniamo esposti.

Il fatto che i bambini sviluppino in pochissimo tempo una grammatica complessa e che diano interpretazioni coerenti ed univoche ad enunciati che non hanno mai incontrato prima induce a ritenere che essi siano in possesso di uno schema innato, comune a tutte le lingue, quello che Chomsky chiama Grammatica universale (Chomsky 1965; Lenneberg 1967; Jakendoff 1993; Pinker 1997).

L'acquisizione del linguaggio si presenta come il susseguirsi di una serie di fasi che si succedono in un ordine prestabilito e condiviso da tutti i bam-

4 Questo articolo nasce sia dalla nostra ricerca teorica in ambito linguistico, sia dall'esperienza diretta della prima autrice con il mondo della sordità, essendo figlia di sordi e docente di sostegno per bambini sordi nella scuola media.

bini. Già allo stadio fetale, nell'ultimo trimestre di gravidanza, il bambino distingue la voce della madre e, a pochi giorni dalla nascita, il neonato preferisce la voce materna e distingue i vari ritmi linguistici arrivando a privilegiare quelli caratteristici della lingua della madre. Il neonato è sicuramente in grado di riconoscere l'ambiente linguistico nel quale è immerso e discriminarlo rispetto ad altri suoni e rumori. Durante le fasi iniziali dell'acquisizione linguistica, il bambino distingue i confini di parola all'interno del flusso sonoro del parlato, e procede attraverso la comprensione delle regole che presiedono alla combinazione delle parole. Questa capacità gli permette di produrre enunciati che non ha mai udito prima.

Durante il primo anno di vita, il bambino esercita i suoi organi fonocoloratori attraverso il *babbling*, pronunciando sillabe composte dalla stessa alternanza vocale (*ba-ba-ba*), e poi da diversa alternanza fonetica (*pa-pa-da, da-da-pa*). Durante questo periodo compare la prosodia che rende i suoni pronunciati dal bambino più simili a quelli della lingua che sta acquisendo. L'assenza o la riduzione graduale del *babbling* in un bambino va interpretata come un segnale di possibili problemi nello sviluppo del linguaggio.

Molti bambini, durante l'acquisizione della lingua, pronunciano parole o eseguono gesti che man mano abbandonano per comunicare esclusivamente con le parole. Durante questo primo periodo, la funzione comunicativa è assolta dall'olofrase, ovvero da una sola parola che però indica il significato espresso in una frase.

Poco prima dei due anni, il repertorio delle parole prodotte dal bambino ha un incremento così pronunciato da far pensare ad un'esplosione del vocabolario. In realtà si tratta di un vocabolario già compreso e interiorizzato che in questa fase emerge con la produzione perché, in questo periodo, si assiste ad una maturazione dell'apparato fonocoloratorio per cui la produzione di fonemi diventa sempre più chiara e distinta: i fonemi più complessi, ad esempio *r, sk, sci*, compaiono in un secondo momento proprio per immaturità dell'apparato fonocoloratorio, ma il bambino è consapevole dell'esistenza di questi tratti fonologici distintivi anche se non è capace di pronunciarli. La olofrase è sostituita da enunciati in cui il bambino aggiunge man mano parti di contenuto semantico e grammaticale producendo così frasi sempre più complete. Accanto ai nomi cominciano a comparire i predicati (verbi ed aggettivi). La comparsa nel repertorio lessicale del bambino di parole predicative segue di pari passo un processo di maturazione delle abilità cognitive e di capacità di decontestualizzazione che si manifesta con l'uso di una varietà più ampia di parole da un più efficace valore comunicativo.

I passi compiuti dal bambino nell'acquisizione e nell'identificazione delle proprietà morfologiche del linguaggio sono evidenti dai cosiddetti errori di iper-regolarizzazione. Il bambino infatti estrapola delle forme regolari dall'input ricevuto ma le applica anche in quei contesti che richiedono invece una forma irregolare.

I bambini tendono a produrre enunciati basandosi sul contesto nel quale si trovano e specificando solo gli elementi maggiormente informativi del messaggio. Ciò che consente la crescita e la creazione di una lingua sempre più articolata ed esatta sono le conversazioni che avvengono tra adulto e bambino. Questi momenti sono importantissimi per la crescita linguistica, cognitiva ed emotiva. Da queste relazioni comunicative, l'adulto non solo media al bambino la conoscenza del mondo stimolando la sua immaginazione e la sua intelligenza, ma offre continui esempi di frasi grammaticali che fungono da input all'acquisizione di lessico e di regole grammaticali.

2.2 L'acquisizione della lingua nei soggetti sordi

L'importanza dello stimolo per il processo di acquisizione è quindi fondamentale, indipendentemente dal fatto che ci siano variazioni quantitative e/o qualitative dello stimolo stesso. Infatti, il processo di maturazione linguistica che avviene in un bambino sordo, esposto ad una lingua dei segni, presenta fasi identiche a quello di un bambino udente nella sua acquisizione della lingua vocale. Egli passa attraverso lo stadio del babbling manuale, ovvero si esercita con le sue mani a realizzare le configurazioni manuali anatomicamente più semplici, lo stadio della olofrase e, successivamente, attraverso la combinazione di più segni, compone delle frasi (Bellugi 1988; Petitto, Mantenette 1991).

Per quanto riguarda la lingua orale essi non hanno le strutture fisiologiche adeguate per poter ricevere input adeguati. La ritardata esposizione alla lingua orale nei soggetti con deficit uditivo ha conseguenze significative per lo sviluppo della lingua, che risulta spesso compromesso (Caselli et al. 1994; Volterra et al. 2001; Chesi 2006).

La sordità rappresenta una condizione che, in Italia, interessa circa l'1% della popolazione. La popolazione dei sordi rappresenta un gruppo caratterizzato da notevole eterogeneità. Le variabili che influenzano lo sviluppo linguistico nei soggetti con deficit uditivo sono molteplici, tra queste l'età di insorgenza e di diagnosi della sordità, l'entità della perdita uditiva,⁵ il tipo di protesi indossata (protesi acustica convenzionale, digitale o impianto cocleare), il tipo di input che ricevono (lingua orale, linguaggio orale con supporto segnico, LIS), dipendente in larga misura dal background linguistico dei genitori (genitori udenti o sordi segnanti nativi).

Circa il 95% dei bambini sordi nasce da genitori udenti, mentre il 5% nasce da genitori sordi che utilizzano la LIS come prima lingua e dai quali i

5 La sordità può presentarsi sotto diverse forme, a seconda del grado di perdita uditiva espresso in decibel (dB): sordità lieve, con perdita compresa tra 21 e 40 dB; sordità moderata, con perdita compresa tra 40 e 70 dB; sordità severa, con perdita compresa tra 70 e 90 dB, e sordità profonda, con perdita superiore a 90 dB.

bambini possono acquisire la LIS in modo spontaneo fin dai primissimi mesi di vita. Ai bambini nati da genitori udenti è invece spesso preclusa la possibilità di acquisire in modo naturale sia la lingua orale sia la LIS. Entrambe vengono trasmesse tardivamente, in situazioni di educazione esplicita. In particolare, la lingua orale viene acquisita dopo anni intensi di training acustico e logopedico; l'esposizione alla LIS avviene spesso tardivamente, quando falliscono gli altri sistemi di insegnamento della lingua orale. In taluni casi il sordo 'oralizzato' decide da adulto di accedere ad un diverso canale comunicativo perché si sente in parte o del tutto appartenente più alla comunità dei sordi che a quella degli udenti dalla quale si sente escluso.

Lo sviluppo delle abilità linguistiche può risultare compromesso a causa del ritardo con cui avviene l'accesso all'input linguistico e, infatti, la maggior parte dei soggetti sordi non riesce a raggiungere un livello di competenza linguistica comparabile a quello degli udenti nella lingua nativa, né nella modalità orale né in quella scritta.

Nel paragrafo 2.1 è stato chiarito che già allo stadio fetale l'individuo è in grado di distinguere i suoni linguistici. Il neonato discrimina i suoni della lingua madre dalle altre, il bambino è capace di individuare i confini di parola e di sintagma nel flusso del parlato. Questo avviene principalmente perché i tratti sovrasegmentali, costituiti essenzialmente dall'intonazione della voce, hanno un valore determinante nella segmentazione del parlato. È facile comprendere che l'input, costituito dal complesso delle informazioni prosodiche, per un sordo è inaccessibile e che la visualizzazione dell'informazione linguistica attraverso la mera lettura labiale è insufficiente. Quando un bambino accede alla lingua attraverso la rieducazione e la lettura labiale ha già perso un consistente repertorio di input sui quali fare affidamento per la decifrazione della lingua. L'input fonetico è debole anche per un cospicuo gruppo di parole funzionali: tutti gli elementi non accentati (articoli, pronomi clitici, preposizioni, elementi morfologici funzionali ecc.) non vengono recepiti a livello acustico. Proprio perché senza accento, questi elementi, durante la pronuncia delle parole e delle frasi, sono coarticolati con la parola seguente o precedente risultando così indistinguibili alla lettura labiale. L'attenzione del lettore labiale si concentra sulle parole contenuto mettendo in secondo piano le parole funzionali, anche se ciò che garantisce la relazione strutturale tra le parole sono i funzionali. In sintesi, il sordo affida la comprensione del messaggio alle parole contenuto mentre i funzionali diventano trasparenti. In questa maniera egli crea delle frasi che possono assomigliare al linguaggio telegrafico, in cui la sintassi è affidata all'ordine lineare delle parole e, di conseguenza, l'ambiguità rimane alta.

Spesso chi si rivolge ai sordi (familiari, insegnanti ecc.), proprio perché comprende queste difficoltà, tende ad evitare le strutture più complesse, le espressioni più insolite, a vantaggio di costruzioni più semplici, con poche subordinate ma ricche di ripetizioni ed informazioni aggiuntive. L'input, già deficitario, viene dunque ulteriormente limitato.

2.3 Alcuni esempi di interpretazione errata dei testi in lingua italiana

Il procedimento per il quale il sordo che legge si limita ad individuare parole contenute a discapito delle parole funzione viene applicato anche all'input linguistico ortografico. Per citare un esempio, se nella frase «l'uccellino vola dalla casa al nido» omettessimo gli elementi funzionali, la frase potrebbe significare che «l'uccellino vola verso la sua casa che è il nido» (vedi il composto *casa nido*). Questo è uno degli errori emersi nel test di Bertone e Volpato (2009) (si veda § 4 più sotto); non leggendo le parole funzionali, i sordi affidavano la comprensione della frase solo al senso delle parole contenute. Tale errore non è emerso durante il test perché la risposta data è, in ogni caso, corretta, ma è emerso per caso, parlando con uno dei ragazzi; da questa esperienza, è stata poi chiesta l'interpretazione della frase agli altri ragazzi. Se la frase fosse stata: «l'uccellino vola dal nido alla casa», coloro che non leggevano le parole funzionali avrebbero puntato all'immagine sbagliata⁶ facendo rilevare così la difficoltà incontrata.

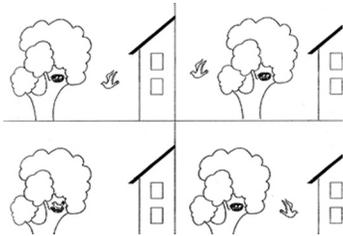


Figura 1. Immagine del test relativa alla frase «l'uccellino vola dalla casa al nido». La freccia indica la risposta selezionata che corrisponde a quella esatta (Chilosi, Cipriani 2006, p.14)

Questo discorso vale a più livelli. Ad esempio prendiamo la seguente coppia di frasi (Pinker 1997, p. 71):

- Il figlio quattordicenne di un poliziotto, apparentemente infuriato per la punizione inflittagli in seguito ad un brutto voto, apre il fuoco dalla sua casa uccidendo **il** poliziotto e ferendo tre persone prima di essere ucciso.
- Il figlio quattordicenne di un poliziotto, apparentemente infuriato per la punizione inflittagli in seguito ad un brutto voto, apre il fuoco dalla sua casa uccidendo **un** poliziotto e ferendo tre persone prima di essere ucciso.

È facile che un sordo non colga che nella prima frase il poliziotto è il padre

⁶ Questo tipo di errori induce a riflettere sulla costruzione di un test per sordi, che richiede un adattamento mirato, che tenga conto delle peculiarità degli errori commessi e delle ambiguità che potrebbero emergere dalla costruzione di ogni frase.

del ragazzo mentre nella seconda l'uomo ucciso è un'altra persona. La differenza tra le due frasi è prodotta dalla sola sostituzione dell'articolo definito con uno indefinito (indicati con la sottolineatura nei due enunciati). Un altro problema che si potrebbe riscontrare nell'interpretazione di questi testi è il costrutto «essere ucciso»: l'incapacità di interpretare il passivo potrebbe condurre all'interpretazione «ferendo tre persone prima di aver ucciso». Un ulteriore problema emergerebbe per la frase «apre il fuoco», la cui interpretazione corretta dipende dal grado di esperienza del soggetto con le espressioni fisse. Come abbiamo detto, i parlanti che si rivolgono ad un sordo tendono a semplificare la loro lingua, evitando espressioni fisse e idiomatiche, che non richiedono un'interpretazione letterale per essere capite.

Nelle frasi citate la gerarchia tra le frasi è affidata all'intonazione codificata, nella forma scritta, dalla punteggiatura. Un sordo, dal momento che non è esposto alla lingua in maniera naturale, accede a tutte queste informazioni in maniera formalizzata, costruita. Perciò non sempre è in grado di decifrare la punteggiatura in maniera adeguata al contesto.

Data la complessità della lingua ed i fattori che entrano in gioco nel processo di acquisizione, si può affermare con Radelli (1998, p. 15) che, nonostante tutto, i livelli di competenza linguistica che i sordi raggiungono sono comunque molto alti.

2.4 Gli studi sull'acquisizione linguistica nei sordi

Negli ultimi venti anni, molti studi hanno indagato le competenze linguistiche in italiano di soggetti con deficit uditivo di diverse età (bambini, adolescenti, adulti), con caratteristiche cliniche e personali diverse, ed esposti a tipi diversi di input, mostrando che la maggior parte delle persone sorde incontra difficoltà con diverse proprietà linguistiche (Taeschner et al. 1988; Rampelli 1989; Volterra, Bates 1989; Caselli et al. 1994; Emiliani et al. 1994; Fabbretti 2000; Ajello et al. 2001; Volterra et al. 2001; Bigoni et al. 2003; Franchi 2004; Chesi 2006; Volpato 2008; Bertone, Volpato 2009; Rinaldi, Caselli 2009; Volpato, Adani 2009; Volpato 2010, 2011, 2012; Bertone et al. 2011).

Alcuni studi condotti sulle abilità recettive e produttive di bambini e adulti sordi (Beronesi, Volterra 1986; Rampelli 1989) mostrano che la loro lingua è caratterizzata da un vocabolario povero, dalla difficoltà di interpretazione e produzione di frasi complesse e dall'uso, quindi, di enunciati brevi e semplici dal punto di vista sintattico. Le proprietà linguistiche compromesse riguardano l'uso di elementi funzionali sia nel dominio nominale che nel dominio verbale. Determinanti, pronomi e preposizioni vengono sistematicamente omessi o sostituiti da altri elementi, producendo talvolta forme agrammaticali. I pronomi clitici accusativi, dativi e riflessivi vengono

omessi producendo forme ridondanti, in cui il sintagma nominale viene ripetuto, oppure forme incomplete, in cui vengono a mancare sia il sintagma nominale sia il pronome clitico (Chesi 2006).

Nel dominio verbale sono frequenti errori sui tratti di persona e numero, ed errori di mancato accordo tra soggetto e verbo. Sono frequenti le sostituzioni della terza persona con le altre (*Dove va tu?*, target: *Dove vai tu?*) e l'uso del singolare al posto del plurale (*è mio carte*, target: *sono mie le carte*). Molte forme verbali appaiono nella forma infinita, dove la forma finita sarebbe invece corretta (*Dopo fare i compiti io!*) (Chesi 2006).

Recentemente uno studio condotto da Bertone et al. (2011) ha rivolto l'attenzione ad un gruppo di adolescenti sordi segnanti madrelingua LIS di età compresa tra 15,5 e 17,6 anni, testandone le abilità linguistiche di comprensione utilizzando un test standardizzato (il Test di comprensione grammaticale per bambini - TCGB - Chilosi, Cipriani 2006). Questo studio ha permesso, da un lato, di determinare l'età linguistica di questi soggetti, e, dall'altro, di fare un confronto con bambini normoudenti di pari età linguistica, al fine di analizzare nel dettaglio il tipo di errori commessi dai vari soggetti.

Il Test di comprensione grammaticale per bambini (TCGB) è un test a scelta figurata multipla che valuta le abilità di comprensione in bambini di età compresa fra 3,6 e 8 anni. Poiché, per quanto riguarda l'italiano, gli strumenti specifici per la valutazione della comprensione nei sordi in età evolutiva sono carenti, questo test è spesso utilizzato nella pratica clinica per individuare il livello di competenza linguistica in questi soggetti e per determinare quanto la loro performance si discosti da quella di soggetti (bambini) normodotati, per i quali esistono dati normativi per le diverse fasce d'età che consentono, attraverso l'assegnazione di un punteggio, di attribuire un'età linguistica al soggetto testato. Il test contiene frasi che indagano diverse strutture della lingua italiana:

- strutture locative (*La palla è sotto il tavolo*);
- strutture flessionali (*Camminano, Vola*);
- strutture attive affermative (*La mamma lava*);
- strutture attive negative (*Il bambino non dorme*);
- strutture passive affermative (*La macchina è lavata dal bambino*);
- strutture passive negative (*La mela non è presa dalla bambina*);
- strutture relative (*Il bambino che è sul tavolo mangia la marmellata*);
- strutture dative (*Il bambino porta il gatto al topo*);

L'assegnazione del punteggio e il confronto con i dati normativi ha permesso di stabilire che la performance dei sei soggetti segnanti è comparabile a quella di soggetti ben più giovani, nello specifico di bambini di età compresa tra i 5 e i 7,6 anni. Tuttavia, l'aspetto interessante dello studio è stato quello di utilizzare il TCGB non solo per determinare il punteggio totale e

dunque l'età linguistica dei partecipanti, ma per analizzare nel dettaglio le risposte fornite, in modo da poter stabilire quali fossero le proprietà linguistiche compromesse. In generale si è osservato che la difficoltà dei soggetti sordi risiede, come confermano anche altri studi, nell'uso degli elementi funzionali. Quando i soggetti sordi non sono in grado di interpretare la frase utilizzando correttamente gli elementi funzionali in essa presenti, ricorrono talvolta a strategie extralinguistiche, come ad esempio l'ordine lineare delle parole e la loro conoscenza del mondo (probabilità e improbabilità dell'evento). In frasi locative, come «La palla è tra il tavolo e la sedia», l'errore più frequente è stato la selezione dell'immagine che presentava l'ordine lineare *palla-tavolo-sedia*. La conoscenza del mondo è invece utilizzata nell'interpretazione di frasi come «Il bambino imbecca la mamma», nella quale l'ipotesi che sia la mamma ad essere imboccata viene scartata e sostituita dalla più comune possibilità che sia il bambino ad essere imboccato. Queste strategie non sono specifiche dei sordi, ma caratterizzano anche i bambini normodotati nelle prime fasi dell'apprendimento (Chilosi, Cipriani 2006, p. 34).

Nel complesso, è possibile notare che gli errori degli adolescenti segnanti e gli errori dei bambini normoudenti sono qualitativamente simili; tuttavia lo scarto tra l'età anagrafica del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo mette in luce un ritardo nello sviluppo linguistico della lingua orale nelle persone sorde.

Alcuni degli errori, commessi dai soggetti sordi segnanti nativi, possono essere attribuiti all'interferenza tra l'italiano e la LIS. Talvolta, invece, la corretta interpretazione della frase è da attribuire al transfert positivo della lingua nativa (LIS) sull'italiano, ad es. nella comprensione delle frasi relative o nell'interpretazione di eventi compiuti in cui compare la parola *fatto* («Il bambino ha fatto il bagno»), realizzata con un segno specifico dopo il verbo, co-articolato a livello labiale dalla pronuncia della parola italiana *fatto*.

2.5 Conclusione

In conclusione la mancata o deficitaria esposizione al linguaggio rende i sordi incapaci di seguire un percorso regolare nello sviluppo della lingua orale con conseguenze nella tipologia di errori commessi sia in produzione che in comprensione. Essi sono diversi da quelli commessi da un qualsiasi altro straniero che apprende la lingua italiana; per certi aspetti, gli errori sono invece simili a quelli dei bambini normoudenti che stanno acquisendo la lingua italiana tanto da far assumere un generale ritardo nello sviluppo linguistico delle persone sorde, anche se lo scarto sembra che non venga mai colmato del tutto. Lo studio costante di tali errori ci sta conducendo verso una consapevolezza ed un riconoscimento delle specifiche aree

linguistiche da indagare in futuro, degli strumenti da utilizzare e della modalità di adattamento di quelli già in uso.

3 L'acquisizione nei bambini con impianto cocleare

La maggior parte dei bambini con deficit uditivo nasce in famiglie di udenti. In particolare quelli affetti da sordità grave e profonda sono candidati a ricevere l'impianto cocleare e tendono pertanto a ricevere un'educazione prettamente di tipo oralista.

Gli studi condotti a livello internazionale sull'uso dell'impianto cocleare riguardano soprattutto la percezione uditiva (Nicholas, Geers 2007). Sono invece ancora carenti gli studi sulle competenze grammaticali di questi bambini.

L'impianto cocleare è un dispositivo elettronico che migliora la percezione uditiva di individui affetti da sordità grave e profonda, trasmettendo il suono direttamente al nervo acustico attraverso la stimolazione elettrica della coclea, bypassando il sistema di cellule cigliate danneggiate. Si compone di una parte interna che viene impiantata chirurgicamente sottocute nella coclea, attivata da un dispositivo esterno posizionato dietro l'orecchio. Diversi studi hanno messo in luce le qualità positive di questo dispositivo osservando come abbia migliorato notevolmente la qualità della vita e delle abilità linguistiche dei soggetti sordi.

Alcuni studi hanno ad esempio osservato come alcuni bambini con impianto cocleare arrivino a raggiungere competenze talvolta comparabili ai coetanei normoudenti, soprattutto per quanto riguarda l'aspetto lessicale (Caselli et al. 2012). L'attivazione (precoce) dell'impianto cocleare sembra dunque favorire una rapida acquisizione iniziale del vocabolario.

Tuttavia, in diversi casi, questo dispositivo non riesce a far fronte alla mancata esposizione all'input linguistico nei primi mesi/anni di vita, ciò comporta notevoli conseguenze sullo sviluppo della lingua e permette di raggiungere una competenza linguistica solo parziale nella lingua vocale. Diverse difficoltà sono state osservate per quanto riguarda lo sviluppo delle proprietà morfosintattiche complesse. Nonostante i bambini con impianto cocleare non mostrino un profilo di sviluppo linguistico atipico rispetto ai normoudenti, mostrano comunque un ritardo rispetto ai bambini di pari età cronologica, e un pattern comparabile a quello di bambini che hanno lo stesso tempo di esposizione al linguaggio (Caselli et al. 2012).

Per lingue diverse dall'italiano, gli studi sui bambini con impianto cocleare si concentrano soprattutto sull'acquisizione di elementi grammaticali, quali articoli e pronomi. In olandese, i bambini mostrano un deficit nell'uso dei pronomi deboli rispetto ai coetanei normoudenti (Verbist 2010). In tedesco, l'uso degli articoli risulta problematico e presenta errori di genere e omissione di questi elementi funzionali (Szagun 2004).

La carenza di indagini riguardanti lo sviluppo linguistico dei bambini con impianto cocleare e i risultati ottenuti nei vari studi ha reso necessario indagare le abilità morfosintattiche attraverso strumenti mirati ad analizzare specifiche proprietà linguistiche complesse. Da questo punto di vista, pionieristici sono stati gli studi condotti recentemente da Volpato e Adani (2009) e Volpato (2010, 2011, 2012) sulla comprensione e produzione dei modificatori complessi del sintagma nominale, le frasi relative. Questi studi hanno mostrato che i bambini con impianto cocleare si differenziano in maniera statisticamente significativa dai bambini normoudenti non solo di comparabile età anagrafica, ma anche di comparabile età linguistica e uditiva.⁷

Nella produzione di frasi relative (Volpato 2010, 2011), sebbene i bambini con impianto cocleare e i bambini normoudenti di comparabile età linguistica mostrino lo stesso pattern di performance - le frasi relative sul soggetto («il cane che insegue i topi») sono più facilmente prodotte delle frasi relative sull'oggetto («i topi che il cane insegue») -, i bambini sordi si distinguono dai bambini udenti per certi aspetti. Mentre questi ultimi producono le relative sul soggetto senza problemi, i bambini sordi producono talvolta delle frasi errate. Anche nella produzione delle relative sull'oggetto i bambini sordi si sono distinti per l'uso di enunciati che non sono stati osservati nel gruppo di controllo, ma che tuttavia sono stati attestati in gruppi di bambini udenti ben più piccoli (ad es. «Il bambino quello dove alza l'elefante», in cui l'introduttore della frase relativa è il pronome locativo *dove* - Guasti, Cardinaletti 2003). Queste produzioni sono da considerarsi quindi indice di ritardo linguistico associato alla sordità, anche in presenza di impianto cocleare.

È interessante notare come anche in questo studio si sia osservata una notevole variabilità di performance all'interno del gruppo dei bambini con impianto cocleare, come negli studi già menzionati sopra. Si è notato, infatti, che alcuni bambini sordi producevano frasi attestate in bambini normoudenti di comparabile età anagrafica, dimostrando quindi uno sviluppo cognitivo e linguistico adeguato per la loro età.

Volpato e Adani (2009) e Volpato (2010, 2012) hanno invece indagato le abilità di comprensione delle frasi relative dei bambini con impianto cocleare, osservando come la performance di questi soggetti si discosti in modo significativo da quella dei bambini normoudenti abbinati sulla base delle abilità generali di comprensione.

Nella comprensione delle frasi relative, uno degli aspetti che si è rivelato maggiormente compromesso è stato l'accordo di numero tra soggetto e verbo. Se si considera che i fenomeni di accordo sono cruciali per mantenere le adeguate relazioni formali tra gli elementi interni al sintagma

7 Per età uditiva si intende il periodo di esposizione alla lingua orale.

nominale, tra i sintagmi nominali e gli altri costituenti della frase, e tra sintagmi nominali all'interno del discorso, favorendo la coesione testuale, è chiaro come il mancato o inadeguato sviluppo di questi sistemi a livello nominale e frasale possa condurre ad una compromissione della comprensione degli enunciati e dei testi.

Studi condotti per altre lingue confermano che l'accordo è un sistema fragile nei bambini impiantati, non solo nel dominio frasale ma anche all'interno del sintagma nominale (Szagun 2004, per il tedesco; Tur-Kaspa, Dromi 1998, per l'ebraico).

In conclusione, sebbene l'impianto cocleare permetta l'esposizione alla lingua orale a partire da un'età relativamente precoce, ponendo le basi per una buona acquisizione linguistica, questa non sembra comunque svilupparsi sempre in modo tipico. È necessaria pertanto una valutazione più accurata degli aspetti atipici dell'acquisizione della lingua, soprattutto per ciò che riguarda gli aspetti grammaticali, anche nei bambini con impianto cocleare.

4 Gruppi di sordi a confronto sulla competenza linguistica

Come abbiamo detto nel paragrafo 2.2, la competenza dell'italiano da parte dei sordi dipende da tanti fattori (grado di sordità, età di insorgenza del deficit, rieducazione, qualità delle protesi o impianto cocleare, stimoli familiari alla comunicazione, storia personale, predisposizione personale ecc.). Per questo motivo, quando si parla di livello di competenza nella lingua italiana nei sordi, si parla di un universo molto vario e difficile da inquadrare in una prospettiva univoca. Occorre perciò individuare delle macro aree di riferimento entro cui orientarsi per poter delineare delle situazioni più o meno omogenee di livelli di conoscenza dell'italiano al fine di programmare in maniera più efficace l'insegnamento della lingua italiana (nella sua forma scritta).

Bertone e Volpato (2009) hanno testato quattro diversi gruppi di bambini e adolescenti/adulti sordi: un gruppo di bambini con impianto cocleare di età compresa tra 7,11 e 10,8 anni, un gruppo di adolescenti segnanti nativi della LIS di età compresa fra 13 e 17,6 anni, un gruppo di adolescenti e adulti esposti tardi alla LIS, di età compresa tra 15,10 e 24,6 anni, e un gruppo di sordi stranieri, di età compresa fra 13 e 24,10 anni, con una competenza linguistica debole o assente sia nella lingua vocale sia nella lingua dei segni utilizzate nel paese d'origine. Le ragioni di queste disparità d'età vanno ricercate nella difficoltà di reperire sordi segnanti LIS dalla nascita nelle scuole elementari e medie statali. Privilegiando la comunicazione segnata, a dispetto delle aspettative di normalizzazione e di integrazione della società di udenti, i sordi segnanti optano per l'istruzione nelle scuole speciali che in Italia sono ormai presenti in pochissime

città.⁸ Le scuole speciali statali sono solo secondarie di secondo grado, per questo accolgono ragazzi che hanno più di quattordici anni.

Nello studio di Bertone e Volpato (2009) i diversi gruppi di sordi sono stati individuati per competenza linguistica e per esposizione ad una lingua alternativa. Riteniamo in ogni caso che il grado ed il tipo di sordità siano dati rilevanti ai fini dello sviluppo della competenza linguistica dell'italiano, tuttavia l'accesso a questi dati è molto difficile per chi non lavora in campo medico ma solo linguistico. Per questa ragione i gruppi sono stati suddivisi per competenza linguistica dell'italiano e della lingua dei segni. Tale suddivisione è stata realizzata sulla base delle caratteristiche che più influiscono sulla competenza linguistica, senza tener conto dunque del grado di sordità. È un dato ampiamente condiviso che possedere più sistemi linguistici, come nel caso del bilinguismo, favorisce l'attenzione verso gli aspetti strutturali del linguaggio (le parole, i suoni, la costruzione della frase ecc.). Questo discorso vale ancora di più per i sordi, i quali apprendono la lingua orale in maniera strutturata attraverso la logopedia. I soggetti bilingui, che possiedono tale abilità metalinguistica, sono più consapevoli e quindi possiedono più strumenti per imparare un'altra lingua. (Kaushanskaya, Marian 2009).

Il problema, come vedremo, si pone quando i sordi non possiedono nemmeno una lingua madre e ciò rende difficile l'acquisizione della lingua italiana anche come seconda lingua. Per questa ragione i soggetti dello studio sono stati suddivisi in: sordi con impianto cocleare, sordi segnanti nativi, sordi segnanti non nativi e sordi stranieri. I dati raccolti sono utili per avere un'idea generale della situazione. Per avere un quadro preciso della situazione, occorrerebbe naturalmente avere un dato quantitativo più ampio e considerare più variabili.

La tabella seguente evidenzia i valori ottenuti da ogni soggetto (S1, S10 ecc.) nel Test di comprensione grammaticale per bambini (TCGB) (Chilosi, Cipriani 2006). Esso si compone di 76 item in totale, con diversi tipi di strutture linguistiche descritte sopra (§ 2.4). Alla fine di ogni gruppo viene riportata la media (M) dei punteggi. Il punteggio di ogni soggetto si riferisce al numero ed al tipo di errore commesso. Ad ogni risposta scorretta viene attribuito un punteggio di 0,5 se la risposta viene corretta ad una seconda somministrazione, oppure di 1,5 punti se alla seconda somministrazione l'errore viene ripetuto.

⁸ La legge 517/77 ha abolito le classi differenziali per gli alunni disabili. È stato consentito a tutti gli alunni in situazione di handicap di accedere alla scuola dell'obbligo. Per questo si è tentato di attivare gli strumenti necessari per adempiere a tale obbligo: insegnanti di sostegno specializzati, numeri di alunni per classe non superiore a venti, interventi specialistici dello Stato e degli enti locali.

Gruppo con impianto cocleare		Gruppo segnante nativo LIS		Gruppo segnante non nativo LIS		Gruppo di sordi stranieri	
ID	TCGB	ID	TCGB	ID	TCGB	ID	TCGB
S10	8,5	S1	15,5	S20	32	S30	15,5
S11	6	S2	4	S21	16,5	S31	54,5
S12	13,5	S3	15,5	S22	40,5	S32	58
S13	4,5	S4	16	S23	46,5	S33	69
S14	0,5	S5	6,5	S24	20,5	S34	32
S15	8,5	S6	11,5	S25	24,5	S35	66
S16	2	S7	21,5	S26	29	S36	46
S17	0,5			S27	27,5	S37	73
S18	1,5			S28	34	S38	34
S19	3,5			S29	28,5	S39	35,5

Tabella 1. Punteggio di errore nel TCGB (Bertone, Volpato 2009).

Il gruppo con impianto cocleare ha ricevuto un'educazione esclusivamente oralista in quanto in Italia viene 'prescritto' questo tipo di impostazione. Questo gruppo è quello che, in totale, ha i risultati migliori, anche se tra i segnanti nativi LIS non mancano soggetti che rispondono meglio degli impiantati. Ciò significa che la prestazione va valutata anche individualmente, osservando altre variabili quali il tipo di sordità e, in questo specifico gruppo, il grado di competenza linguistica in LIS.

Nel gruppo dei segnanti LIS sono stati raccolti i sordi provenienti da famiglie di sordi, perciò esposti alla LIS sin dalla nascita. Si tratta di persone spesso bilingui (ovvero che hanno acquisito sia l'italiano che la LIS). Se non sono bilingui, possono avere un approccio alla lingua italiana come L2 anche se con percorsi specifici e con modalità che, come vedremo, non possono essere assimilate all'insegnamento della lingua italiana per stranieri. Come si vede dalla media dei risultati, questo gruppo può raggiungere un livello di competenza linguistica in italiano maggiore degli altri sordi con pari condizione di recupero uditivo ma che non è stato stimolato correttamente ad una lingua sin dalla nascita, come ad esempio il gruppo dei sordi segnanti non nativi.

Il gruppo dei segnanti non nativi LIS possiede un livello di competenza linguistica maggiore del gruppo degli stranieri. Il livello più alto di que-

sto gruppo non si spiega tanto con il fatto che i suoi componenti vivono in Italia, quanto con il fatto che hanno avuto l'opportunità di seguire un programma di rieducazione logopedica e un percorso scolastico che, in maniera diversa, li ha stimolati al linguaggio. Tra questi soggetti, infatti, non è raro trovare casi che vivono in condizioni di abbandono, spesso in provincia, in città poco servite e con difficoltà di collegamento con le città più grandi dove si trovano centri di riabilitazione, scuole ecc., e le cui prestazioni sono assimilabili ai sordi stranieri. Ad esempio i soggetti S22 ed S23 sono la testimonianza di una tale situazione. Ciò dimostra che la differenza di competenza linguistica italiana per i sordi non è determinata tanto dal paese di origine, ovvero non è tanto importante essere italiani o stranieri per conoscere l'italiano, ma la differenza tra i soggetti è determinata dalla qualità e dalla quantità dell'input linguistico ricevuto, soprattutto in presenza di una sordità grave. Va inoltre osservato che tra i segnanti esposti alla LIS in maniera tardiva e tra i sordi stranieri figli di genitori udenti ci sono diversi casi che non hanno ricevuto una rieducazione logopedica.

Per ciò che riguarda la conoscenza della LIS, il gruppo segnante non nativo ha una conoscenza della LIS che va dal buono al molto buono, mentre nel gruppo degli stranieri la conoscenza della LIS va dallo scarso al buono (Bertone, Volpato 2009).

Nello studio proposto, le prestazioni più basse nella lingua italiana si riscontrano tra il gruppo di segnanti non nativi e tra il gruppo di stranieri. Va evidenziato che gli stessi soggetti hanno un notevole ritardo linguistico anche nella LIS e la comunicazione spesso si limita a conversazioni su argomenti concreti, ragione per cui le difficoltà si evidenziano anche nelle prestazioni scolastiche. Tra questi soggetti si può osservare che solo un soggetto (S30) ha una prestazione tale da affermare che abbia una buona competenza linguistica che lo mette in grado di orientarsi in un testo scritto. S30, di origine russa e in Italia da due anni, conosce la lingua russa, la lingua dei segni russa (anche se non sappiamo il livello di competenza in entrambe) e frequenta una scuola speciale per cui, esposta continuamente alla lingua dei segni italiana e alla lingua italiana, riesce ad apprendere come L2 proprio perché già in possesso di una L1.

Questi soggetti hanno gravi difficoltà anche nell'apprendimento della lingua in quanto, non possedendo una lingua madre, non dispongono delle informazioni morfologiche, sintattiche e semantiche dalle quali partire per avere delle coordinate di riferimento entro cui collocare le nuove conoscenze della lingua italiana. L'italiano non può essere proposto come una L2 perché i soggetti non possiedono una L1 ed insegnare una L1 è un compito abbastanza arduo soprattutto se proposto dopo i dieci anni e non con la modalità più naturale per una lingua orale ma esclusivamente con il codice scritto.

Tra i segnanti non nativi, ed in primo luogo tra il gruppo di stranieri, si

possono trovare soggetti che hanno ricevuto un impianto cocleare che, per ragioni diverse, non ha dato i risultati positivi sperati. Ad esempio un ragazzo straniero alingue ha ricevuto l'impianto a sedici anni; un altro, sempre straniero, ha subito diversi interventi ma con scarsissimi risultati sul recupero linguistico. Altri hanno raggiunto vari livelli di competenza linguistica, ma in ogni caso non paragonabili ai primi due gruppi. Le famiglie di questi soggetti, esauriti tutti i tentativi di recupero linguistico tramite il metodo oralista, decidono tardivamente di esporli alla LIS. Questi sordi non sono stati inseriti in nessun gruppo, ma le loro prestazioni sono vicine ai segnanti non nativi o stranieri in quanto dal punto di vista oggettivo sono sordi profondi senza nessuna possibilità di recupero uditivo né possiedono una lingua madre.

5 L'uso della LIS e della lingua orale: il bilinguismo bimodale

Non esistono, a livello nazionale, indicazioni comuni e condivise riguardo alla lingua che deve essere usata con i bambini sordi. Ai sordi segnanti, che imparano la LIS precocemente e la sviluppano come lingua nativa, si contrappone un cospicuo gruppo di sordi oralisti, i quali prediligono l'esclusivo utilizzo della lingua orale.

Una possibilità offerta al bambino sordo è quella di far coesistere l'uso della lingua vocale, acquisita attraverso l'impianto cocleare o la protesi acustica, con l'uso della lingua dei segni. La coesistenza delle due esperienze, benché molto dibattuta, non ostacola lo sviluppo della lingua orale, come gli oralisti spesso puntualizzano, ma favorisce invece lo sviluppo linguistico, comunicativo e cognitivo del bambino. Uno studio condotto su bambini con impianto cocleare, nel quale sono stati confrontati bambini che hanno ricevuto un'educazione esclusivamente oralista e bambini che hanno ricevuto un'educazione bilingue bimodale,⁹ ha mostrato che nella fluency verbale, il gruppo dei bambini bilingui ha ottenuto punteggi notevolmente migliori rispetto al gruppo di bambini oralizzati. L'uso della lingua dei segni, cioè, ha favorito l'accesso lessicale alla lingua orale (Jiménez, Pino, Herruzo 2009).

Il ruolo e la necessità di un approccio bilingue bimodale (lingua orale / LIS) è stato messo in luce dallo studio condotto per l'italiano da Bertone e Volpato (2009) e su descritto (vedi tab. 1, § 4). La LIS e la lingua orale non si devono contrapporre ma, per poter sviluppare appieno la competenza linguistica, dovrebbero interagire. Il bilinguismo costituisce una

9 Per bilinguismo bimodale s'intende l'uso di due lingue che utilizzano due modalità diverse di espressione: una lingua orale che usa l'apparato fonoarticolatorio e/o la lettura labiale per la sua fruizione, ed una lingua segnata, che utilizza il movimento delle mani e viene recepita attraverso la vista (oppure il tatto nel caso dei sordociechi).

ricchezza nei bambini e negli individui che in genere utilizzano due o più lingue vocali, e lo è ancora di più nel caso di individui con deficit uditivo. Il bilinguismo bimodale condivide alcuni aspetti con il bilinguismo unimodale (due lingue parlate) ma, in virtù dell'uso di due canali comunicativi diversi, che possono essere impiegati anche simultaneamente, il bilinguismo bimodale possiede ulteriori caratteristiche specifiche. In particolare la lingua dei segni ha un'influenza positiva anche sulle abilità di lettura (Padden, Ramsey 1998, Chamberlain, Mayberry 2008) che, come vedremo nel paragrafo 6, costituendo una trasposizione di codice della lingua orale, risulta anch'essa essere problematica. Inoltre, un ambiente in cui si usa sia la lingua dei segni che la lingua orale rende il bambino sordo capace di interagire e di acquisire consapevolezza degli stati mentali di chi comunica con lui (Meristo et al. 2007).

Che la LIS dia la possibilità di raggiungere un'ottima competenza dell'italiano è poi dimostrato da un altro studio (Volpato 2008), in cui sono stati testati tre adulti sordi segnanti nativi LIS, confrontandoli con un piccolo gruppo di soggetti normoudenti su alcune strutture dell'italiano, nello specifico sulle frasi con dislocazione dell'oggetto a sinistra e con ripresa del clitico («Le torte, la mamma le ha comprate ieri al supermercato»). Nessuna differenza significativa è stata osservata tra il gruppo degli udenti e il gruppo dei sordi. Questi ultimi hanno mostrato, infatti, di aver raggiunto una competenza molto buona dell'italiano.

Un approccio che preveda l'utilizzo della lingua vocale e della lingua dei segni può costituire un punto di forza nel bambino con deficit uditivo, in quanto può aiutare non solo a ridurre il ritardo linguistico dovuto alla sordità, ma anche a favorire l'integrazione del bambino sia nella comunità degli udenti sia nella comunità dei sordi.

6 Lingua orale e lingua scritta

La valutazione della competenza linguistica nei sordi, sia per la produzione che per la comprensione, viene realizzata sostanzialmente in forma scritta.

Vale la pena evidenziare che il processo di trasferimento dal codice orale a quello scritto ha diverse conseguenze. La scrittura non è solo la trasposizione in grafemi dei fonemi, ma essa differisce strutturalmente dalla lingua orale per più aspetti. Ad esempio le caratteristiche prosodiche sono ridotte a pochi segni di interpunzione, con la conseguenza che durante il processo di lettura il lettore deve ricreare la prosodia nella propria mente; gli elementi deittici si trasformano in funzionali che fungono da elementi coesivi del testo, ma non vengono usati come nella lingua parlata; la lingua scritta è un prodotto mentre la lingua parlata è un processo (Halliday 1992). È stato osservato che i testi scritti possiedono più unità linguistiche integrate tra loro, vale a dire che c'è un maggiore ricorso alla subordina-

zione, mentre nelle lingue parlate si ricorre soprattutto alla coordinazione (Chafe 1982; Ong 1982; Halliday 1992). Inoltre la scrittura mette in gioco abilità diverse inerenti le conoscenze della lingua, del sistema di scrittura, dell'organizzazione testuale, del contesto comunicativo, conoscenze enciclopediche, abilità cognitive generali, ecc.¹⁰

Nella somministrazione dei test e degli esercizi, va tenuto conto che le abilità di lettura implicano il ricorso anche ad altre abilità, per questo motivo la valutazione della competenza linguistica deve, quanto più possibile, prescindere dalla competenza testuale. È necessario quindi prevedere un corretto adeguamento dei test in maniera tale da non inficiarne il risultato. Chesi (2006), infatti, evidenzia che il numero di errori nella produzione linguistica nei soggetti sordi da lui testati è maggiore nelle produzioni scritte che in quelle orali.¹¹

Se la scrittura equivale ad un trasferimento di codice, nel caso dei sordi, di quale codice linguistico dobbiamo parlare? Sicuramente non si può parlare di lingua dei segni, in quanto non esiste, ad oggi, un codice ampiamente condiviso che equivalga ad una forma di scrittura della LIS.¹² Si può perciò solo parlare di lingua italiana.

«Leggere un testo significa convertirlo in suono con l'immaginazione, sillaba dopo sillaba in una lettura lenta, oppure sommariamente e per frammenti nella lettura veloce delle culture a tecnologia avanzata. La scrittura non può mai fare a meno dell'oralità» (Ong 1986, p. 26). Ricerche sulle abilità di lettura (Coltheart et al. 2001; Plaut et al. 1996; Harm, Seidenberg 1999) dimostrano che l'identificazione delle parole è il risultato dell'attivazione prima del codice ortografico (l'insieme ordinato delle lettere che compongono la parola), poi del codice fonologico (la combinazione dell'insieme dei fonemi ai quali corrisponde ogni lettera), infine del codice semantico (il complesso di conoscenze necessarie per la comprensione del significato della parola). Per i sordi risulterebbe critico il passaggio dal codice ortografico al codice fonologico. Ciò fa intuire che l'accessibilità alla lingua scritta, come codice che traspone i fonemi in grafemi, è un'operazione possibile per coloro i quali hanno ricevuto una buona rieducazione logopedica. Alcuni studi hanno indagato sulla modalità della codifica fonologica e della comprensione della relazione esistente tra suoni e lettere nel bambino sordo (Conrad 1979; Dodd 1987; Battacchi et al. 1991). Sembra che i sordi possano avvalersi dell'informazione fonologica attraverso la

10 Per approfondimenti si rimanda a Fabbretti e Tommasuolo (2006) e Cornoldi (1986).

11 I soggetti sordi studiati da Chesi (2006) avevano una competenza orale sufficiente per poter essere testati in questa modalità.

12 Una proposta concreta, con esempi di trascrizione di un corpus di dati in LIS, è stata fatta da Gianfreda (2011) e prevede l'uso del *Sign Writing* (per maggiori informazioni si veda <http://www.signwriting.org/>). Al momento però tali proposte non sono così diffuse da pensare ad un sistema di scrittura sufficientemente condiviso.

lettura labiale e un'articolazione silenziosa; sulla base della rilevazione delle forme ortografiche non standard, sono state anche formulate ipotesi sull'informazione visiva della scrittura (Fabbretti, Tommasuolo 2006). Tuttavia è lecito chiedersi se l'accessibilità alla lingua scritta sia possibile anche per coloro che non hanno ricevuto, o che hanno ricevuto solo in parte, una rieducazione linguistica. Con questi soggetti, poiché la forma scritta rappresenta l'unica forma di accesso alla lingua, viene da chiedersi se abbia un senso partire da un codice (la lettoscrittura) che normalmente costituisce il punto di arrivo del processo di acquisizione della lingua e non il punto di partenza.

Un altro punto in discussione è se l'alfabetizzazione strumentale dei sordi possa essere accostata a quella degli udenti visto che i primi, a differenza dei secondi, utilizzano una lingua non nativa.

Non esistono al momento risposte in grado di soddisfare questi quesiti, tuttavia le esperienze sul campo (di insegnanti, logopedisti, educatori) ci possono aiutare a delineare alcuni aspetti del problema, che merita di essere approfondito.

Ci si chiede: quali livelli di competenza linguistica si possono richiedere ad un sordo? Possiamo pretendere lo stesso livello di un udente? Quando e dove è il caso di fermarsi nelle richieste di abilità di comunicazione e linguistiche in lingua scritta? Quali strategie alternative occorre mettere in atto per arrivare ad una condizione di pari opportunità? Sicuramente la LIS costituisce una reale alternativa alla lingua italiana per la realizzazione delle pari opportunità, ma fino a che punto possiamo dire che sia sufficiente senza l'italiano scritto, ad esempio nello studio e nel lavoro? La scrittura è entrata a far parte in maniera estesa nel nostro sistema sociale e comunicativo, tanto che sembra impossibile pensare che si possano integrare nella società individui che non sappiano leggere né scrivere.

È vero che se le aspettative sono basse, anche le prestazioni lo sono, ma talvolta aspettative troppo alte rendono familiari e insegnanti incapaci di accettare i limiti oggettivi. Gli operatori del settore devono tener ben presente queste variabili per modulare le richieste sulla base dell'effettiva capacità di ogni singolo individuo.

7 Errori atipici

Benché i livelli di competenza linguistica siano diversi, tra i vari gruppi di sordi, ma anche all'interno dello stesso gruppo, come è già stato affermato, la tipologia degli errori è la stessa e non è assimilabile a quelli che commettono gli stranieri quando imparano l'italiano (Volterra, Bates 1989). Questo è un dato molto importante perché ci permette almeno di operare in direzioni comuni, anche se a livelli diversi, con tutte le tipologie di sordi descritte.

Lo studio della lingua, delle sue regole morfologiche e sintattiche aiuta nel miglioramento delle prestazioni, tuttavia, data anche la quantità e la qualità degli errori, essi permangono anche nei sordi adulti (Caselli et al. 1994). Dati empirici raccolti da nostre studentesse che si sono cimentate nell'istruzione linguistica degli adulti sordi dimostrano che, anche se si osservano dei miglioramenti, essi sono relativi al singolo fenomeno studiato (accordo del verbo con il soggetto, uso di uno specifico tempo verbale, accordo per genere e numero, uso di frasi relative ecc.) (Greco 2011). In ogni caso, il miglioramento andrebbe verificato anche nel tempo e ci si deve assicurare che esso non sia solo momentaneo, frutto del mero esercizio grammaticale.

Diversi studi su sordi americani (Quigley, King 1980; Quigley, Power, Steinkamp 1977), osservando un miglioramento delle strutture con l'avanzare dell'età, ipotizzano che i bambini sordi acquisiscano la lingua seguendo le stesse tappe dei bambini udenti ma con un forte ritardo. Questa ipotesi in qualche modo viene confermata da Grosselle (2008) che ha valutato le prestazioni linguistiche di sei soggetti sordi profondi segnanti LIS di età compresa tra i 15 e i 17 anni (si veda anche Bertone et al. 2011). Sulla base dei dati, sembra proprio che nei sordi si assista ad un'evoluzione linguistica ma, specifica Chesi (2006), «La natura specifica delle produzioni non standard dei bambini sordi sembra presentare aspetti caratteristici che distinguono le loro produzioni da quelle dei bambini udenti» (Chesi 2006, p. 143).

Questo significa che nell'insegnamento della lingua italiana ai sordi non è assolutamente adeguato seguire un percorso analogo a quello ideato per gli stranieri che studiano l'italiano. Per quanto simili possano sembrare le due strade, partono da presupposti completamente diversi con risultati finali diversi. Si devono dunque prevedere percorsi specifici, tenuti e/o coordinati da personale specializzato nell'acquisizione linguistica e nelle competenze linguistiche in caso di sordità.

8 L'istruzione e l'educazione scolastica dei sordi

Il fatto di non possedere una lingua da parte del sordo determina due ordini di problemi: da un lato non permette di avvalersi dell'italiano come strumento di comunicazione, sia in ambito cognitivo-disciplinare che in ambito affettivo-relazionale-sociale, dall'altro priva il soggetto di uno strumento di analisi ed interpretazione dei fatti del mondo e di costruzione delle proprie conoscenze. Per questo i problemi presenti nello sviluppo della lingua parlata, sia in termini di tempi (ritardi) che di modi (uso corretto della lingua), possono determinare in alcuni casi anche problemi a livello cognitivo e psicologico, che sono comunque da considerarsi una conseguenza e non una causa del problema principale,

quello specifico linguistico. Per questo motivo, al di là delle posizioni ideologiche e culturali, le difficoltà linguistiche in italiano costituiscono il punto cruciale da analizzare e da cui partire per reimpostare qualsiasi attività educativa.

Intendiamo chiarire ciò che normalmente costituisce un elemento di contrasto tra varie posizioni, ovvero la definizione dell'individuo che, per qualsiasi motivo, è privo della facoltà dell'udito. Esistono diverse definizioni (audioleso, non-udente, minorato dell'udito, sordomuto, sordo ecc.). In questa sede utilizziamo il termine «sordo» ispirandoci allo spirito della legge n. 95 del 20/02/2006 che afferma che «il termine sordomuto è sostituito con l'espressione sordo [...] si considera sordo il minorato sensoriale dell'udito affetto da sordità congenita o acquisita durante l'età evolutiva che gli abbia compromesso il normale apprendimento del linguaggio parlato, purché la sordità non sia di natura esclusivamente psichica o dipendente da causa di guerra, di lavoro o di servizio».

Il diritto all'istruzione del sordo è un principio sancito dalla Costituzione italiana, mentre la definizione delle norme che regolano l'istruzione dei disabili, tra cui i sordi, è affidata a diverse leggi.

Attualmente le famiglie possono scegliere se affidare l'istruzione dei loro figli sordi a scuole specializzate, oppure alla scuola comune usufruendo quindi di ore di insegnamento 'specializzato' attraverso un insegnante di sostegno che affianca l'insegnante di classe. La scelta non è semplice, perché implica diverse valutazioni che non si limitano alla didattica ma che tengono in considerazione anche gli aspetti sociorelazionali e psicologici di ogni individuo.

Nella scuola comune, l'insegnante specializzato viene garantito per alcune ore alla settimana (a seconda dei bisogni del singolo alunno), che non coprono mai tutto l'orario scolastico. In tal modo, però, al sordo viene negato il diritto allo studio, perché durante le altre ore, fatta eccezione per materie di tipo pratico, il soggetto sordo non è in grado di seguire le lezioni in maniera autonoma. Il sordo ha sempre bisogno di qualcuno che medi la comunicazione. L'esperienza dimostra che la possibilità che il sordo possa labioleggere un intero discorso è solo un'illusione. Senza un mediatore, egli è escluso dall'attività della classe, perciò le ore scolastiche di cui usufruisce corrispondono, di fatto, alle ore in cui svolge attività con la mediazione oppure con l'insegnante specializzato. Ne consegue che il sordo, pur essendo in grado di condurre un programma scolastico al pari degli altri alunni nella classe, se non viene opportunamente supportato nelle ore di lezione, soffre dei ritardi nel programma e richiede necessariamente un insegnamento individualizzato aumentando così la distanza che lo separa dagli altri. In secondo luogo occorre considerare che un sordo è tale anche nelle relazioni; perciò, benché inserito in una classe, se non opportunamente mediato da un operatore, egli rimane isolato, pertanto non si realizza il progetto integrativo.

L'alternativa alla scuola pubblica è la scuola speciale, che fino alla terza media è privata mentre alle superiori è limitata ad alcuni indirizzi. La scuola speciale, se da un lato garantisce tutte le ore di insegnamento specializzato e la comunicazione con i pari in LIS, dall'altro crea un gruppo chiuso e perdente quando arriva il momento del confronto con gli udenti. La scuola speciale ha inoltre il limite di favorire la relazione solo con il gruppo di sordi con una serie di conseguenze sulle dinamiche di gruppo e sui comportamenti dell'individuo che finisce per identificarsi in esso. È necessario che il soggetto sordo abbia i suoi momenti di relazione 'rilassata' con i suoi simili, che possa comunicare e condividere la sua condizione di sordità vivendola così in maniera positiva, come avviene nella scuola speciale, ma al tempo stesso è necessario che si confronti con il gruppo di udenti, che riconosca i suoi limiti, ma anche le sue potenzialità. La scuola ha l'opportunità di offrire una reale occasione di crescita che si realizza quando il gruppo degli udenti vive il confronto con il gruppo di 'diversi', questo momento costituisce un'esperienza importantissima perché sono soprattutto gli udenti che devono mettere in atto strategie di integrazione. È importante che entrambi prendano consapevolezza dei limiti e delle possibilità dell'altro e di se stessi in vista di una promozione futura di ogni singolo individuo. Solo chi cresce a contatto stretto con la disabilità può capire quali possono essere i suoi limiti e quali le sue potenzialità. Una classe dirigente, che si è formata in questa prospettiva, ha più risorse per mettere in atto strategie di reale integrazione e di promozione delle individualità, che possono essere messe in campo a più livelli, non solo nella disabilità ma nei più svariati contesti.

Già nel 1995 Favia e Maragna affermavano che «il punto d'incontro fra gli aspetti positivi dell'attuale prassi di inserimento e quelli della formazione che si acquisiva in precedenza nelle scuole speciali potrebbe essere rappresentato dalla costituzione di piccoli gruppi di alunni sordi a livello distrettuale. Essi potrebbero condividere alcune ore di lezione con i coetanei udenti, mentre per l'acquisizione di abilità e contenuti specificatamente verbali avrebbero insegnanti specializzati ed interventi mirati» (Favia, Maragna 1995, p. XVIII). Questa situazione costituirebbe, in piccolo, la medesima condizione della realtà esterna alla scuola: un piccolo gruppo di sordi all'interno di una comunità più grande con la quale bisogna relazionarsi e condividere informazioni, tempo libero, spazi, lavoro ecc.

Attualmente esistono progetti (piuttosto rari) che prevedono gruppi di sordi con la presenza di insegnanti di sostegno specializzati nella sordità.¹³ In taluni casi esistono progetti sperimentali di bilinguismo

13 Il V Istituto comprensivo Donatello di Padova prevede, nella scuola media, l'inserimento di gruppi di sordi nella classe di udenti. La mediazione linguistica è assicurata dall'insegnamento della LIS a tutti, sordi ed udenti. Un altro progetto simile viene attuato presso l'Istituto d'istruzione superiore Santa Caterina da Siena a Salerno.

(LIS-italiano).¹⁴ Sarebbe comunque auspicabile la presenza di mediatori linguistici (in alcuni casi chiamati interpreti, in altri assistenti alla comunicazione, a seconda che usino o meno la lingua dei segni) in tutte le scuole dove esistono sordi. Le ore di insegnamento di sostegno variano a seconda delle province e del tipo di sordità, in ogni caso non coprono mai tutto l'orario scolastico e molto spesso gli insegnanti non sono adeguatamente preparati visto che l'insegnante di sostegno si occupa di disabilità in generale e non specificamente di disabilità linguistica. La necessità di realizzare un percorso formativo adeguato per gli insegnanti riguarda anche la scuola speciale, dove la preparazione è spesso improvvisata e la formazione avviene in itinere. Sarebbe necessaria una formazione specifica in cui gli insegnanti conoscano sia la LIS sia i problemi relativi alla disabilità linguistica e alle sue conseguenze. Nonostante queste deficienze la scuola rimane l'unico luogo in grado di accogliere i sordi che non hanno alternative all'italiano. La scuola speciale in particolare, per la presenza di altri sordi, attualmente garantisce la comunicazione in LIS.

8.1 Norme che regolano e che dovrebbero regolare il diritto all'istruzione del sordo

Se la Costituzione sancisce il diritto all'istruzione di tutti i cittadini, la legge che norma e tutela i diritti degli individui affetti da handicap è la n. 104 del 1992. In essa viene sancita «l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate» prevedendo «l'inserimento e l'integrazione sociale della persona handicappata». In essa vengono chiariti i contesti e le modalità con cui tale integrazione debba essere attuata, e si sostiene che ciò avverrà mediante «provvedimenti che rendano effettivi il diritto all'informazione e il diritto allo studio della persona handicappata, con particolare riferimento alle dotazioni didattiche e tecniche, ai programmi, a linguaggi specializzati, alle prove di valutazione e alla disponibilità di personale appositamente qualificato, docente e non docente» (art. 8-d). All'interno di questa norma legislativa, quindi, trova spazio anche la condizione dell'individuo sordo, poiché è palese che nell'affrontare un percorso di tipo scolastico egli abbia bisogno di linguaggio specializzato, dotazioni didattiche, tecniche, prove e valutazioni che siano a lui accessibili e, soprattutto, di personale qualificato.

Le norme che regolano l'istruzione dei sordi sono le medesime stabilite per tutti i tipi di disabilità. Tra queste, lo Stato italiano stabilisce che per

¹⁴ Esempi di bilinguismo italiano LIS sono attuati presso la scuola dell'infanzia, elementare e media di Cossato, l'I.C. «Santini» di Noventa Padovana, LISISS Magarotto di Roma, l'I.C. J. Barozzi di Milano. Da poco è partito un progetto simile anche presso la scuola media «Fabriani» di Roma.

l'alunno disabile deve essere stilato un Profilo dinamico funzionale (PDF) utile alla formulazione di un Piano educativo individualizzato (PEI). In sostanza il PDF esprime una valutazione delle abilità e delle potenzialità dell'individuo in ambito cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, motorio-prassico, neuropsicologico, dell'autonomia e dell'apprendimento, evidenziando da una parte le difficoltà di apprendimento conseguenti alla personale situazione di disabilità e dall'altra le potenzialità e le possibilità di recupero. Questo documento, alla cui definizione partecipano gli operatori delle unità sanitarie locali (medici specialisti, neuropsichiatra, terapeuta di riabilitazione, operatori sociali), il personale insegnante specializzato della scuola con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, con la collaborazione dei genitori della persona interessata, è utile per la creazione di un quadro conoscitivo generale. Esso, evidenziando le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona disabile, costituisce la base per la creazione della Programmazione individualizzata, ovvero della programmazione annuale che va messa in relazione a quella della classe e che fissa gli obiettivi da perseguire stabilendo contenuti, metodi, strumenti ecc. La creazione del PDF risponde alle esigenze di personalizzazione di una programmazione didattica, che potrebbe riguardare ogni singolo individuo. In realtà, nell'economia di un sistema, ciò viene previsto solo per coloro i quali, proprio perché non rientrano nei canoni previsti dalla maggior parte degli individui, necessitano di un percorso particolare.

Un alunno sordo ha di particolare il fatto che è privo (totalmente o parzialmente) del senso dell'udito con conseguente disabilità di tipo linguistico. Le osservazioni, che riguardano campi quali l'affettivo relazionale, il comunicativo, l'autonomia, l'apprendimento ecc., non sono altro che una conseguenza della mancanza di un linguaggio condiviso e della competenza linguistica dell'italiano. Le osservazioni iniziali redatte nel PDF, in sostanza, non rispondono alle necessità dell'alunno perché indagano le conseguenze (i comportamenti) anziché il problema principale (la lingua). Al fine di ottimizzare i tempi di osservazione e di rendere più efficace la programmazione sarebbe utile stilare per l'alunno sordo un Profilo linguistico funzionale (PLF). La redazione di un PLF dovrebbe essere realizzata da esperti del settore, ovvero linguisti, logopedisti, insegnanti specializzati, che abbiano realizzato un percorso formativo in linguistica applicata alla sordità e, per le integrazioni, con i genitori, altri insegnanti ecc. L'esame degli aspetti linguistici potrebbe essere diviso in due macroaree della competenza linguistica: comprensione e produzione, rispettivamente scritte ed orali. Le aree d'indagine poi andrebbero individuate nella competenza lessicale, morfologica, sintattica e pragmatica. Una programmazione educativa e disciplinare non può prescindere da una buona osservazione iniziale che, nel caso del sog-

getto sordo, richiede un'accurata indagine linguistica che attualmente non viene realizzata. Questa carenza ricade negativamente sui sistemi d'insegnamento e sull'ideazione dei metodi che, naturalmente, risultano essere ancora inadeguati.

9 Rassegna dei metodi d'insegnamento per i sordi attualmente in uso

Per ciò che riguarda i metodi di insegnamento, ne vengono proposti e discussi diversi già da molti anni. Essi prevedono l'oralismo puro (esclusivo uso della lingua orale) o sistemi che, privilegiando la lingua orale, utilizzano segni per 'visualizzare' le parole che altrimenti non verrebbero comprese. Questi possono riguardare la visualizzazione dei singoli fonemi attraverso l'alfabeto manuale come nel *cued speech* (in Italia viene anche indicata come *orolessia*), la visualizzazione delle parole come l'Italiano segnato (lingua orale con supporto di segni) o l'Italiano segnato esatto (lingua orale con supporto di segni e/o alfabeto manuale). Esiste infine la possibilità dell'insegnamento bilingue, dove le due lingue - italiano e LIS - vengono restituite nella loro interezza perché impiegate in momenti diversi e mai contemporaneamente. In realtà nessuno di questi metodi focalizza l'attenzione sul sistema d'insegnamento dell'italiano, ma ciascuno si occupa di lingua e di comunicazione in generale. L'apprendimento della lingua italiana, benché sia l'obiettivo principale, costituisce una conseguenza, l'effetto finale di una serie di attività che si focalizzano sulla comunicazione.

Molti dei metodi proposti per l'insegnamento dell'italiano sono basati sulla spiegazione di regole grammaticali (ad esempio Giuranna 1995). Queste richiedono abilità metalinguistiche, ovvero un certo grado di conoscenza di una lingua madre e di consapevolezza per accedere alla descrizione della lingua attraverso la comprensione delle regole grammaticali. Si tratta di metodi che sono adeguati nell'istruzione degli adulti con un'ottima competenza della LIS; esse, infatti, non funzionano con i soggetti che hanno una conoscenza superficiale della LIS. In questo caso l'uso precoce della lingua dei segni e lo studio delle regole della sua grammatica potrebbero aiutare le persone sorde a riflettere su di esse per poi applicarle alla lingua orale.

Tra i diversi sistemi, la logogenia si prefigge di far acquisire al sordo la lingua orale fornendo le informazioni sintattiche necessarie alla fissazione dei parametri della grammatica universale. Tali informazioni vengono fornite attraverso il codice scritto (Radelli 1998).

Naturalmente l'italiano scritto rappresenta l'unica forma completa di lingua italiana accessibile ai sordi. Il linguaggio scritto, tuttavia, come già evidenziato, ha il limite di offrire solo in forma grafica l'accesso all'informazione fonologica che è essenziale per la segmentazione delle frasi e

dei sintagmi.¹⁵ La lettura precoce ed intensiva viene spesso raccomandata allo scopo di accedere all'informazione linguistica e grammaticale (Ardito, Mignosi 1995; Favia, Maragna 1995; Radelli 1998) ma la lettura richiede anche abilità come inferire il significato delle parole in base al contesto, trarre inferenze semantiche, seguire la struttura sintattica del periodo, correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi utilizzando informazioni successive per la comprensione, cogliere il significato letterale della frase e saperla tradurre in parafrasi, modificare l'approccio al testo a scopi e consegne e saper ricercare i particolari di cui si ha bisogno, individuare personaggi luoghi e tempi della narrazione, individuare azioni ed eventi principali, risposte interne e seguire la sequenza dei fatti, cogliere gli elementi importanti e arrivare all'idea centrale, cogliere la struttura del testo (Cornoldi 1989). Tali abilità si sviluppano solo dopo l'esposizione alla lingua e la sua completa acquisizione. Alcune di esse si sviluppano prima nella forma orale e poi nella forma scritta. È chiaro che un bambino sordo se non dispone della lingua orale è necessario che sviluppi alcune di queste abilità, trasversali alla competenza testuale, attraverso la lingua dei segni. Vale a dire che, al fine di un approccio efficace alla lettura, è necessario assicurarsi che il bambino sia in grado di fruire di un racconto e che egli stesso sia in grado di riferire degli episodi, se non in italiano, in LIS. Nel momento della lettura inoltre è fondamentale che l'insegnante sottoponga testi adeguati alle capacità e all'interesse dell'alunno, anche perché sarebbe frustrante e demotivante leggere un testo incomprensibile; in secondo luogo è necessario un continuo controllo e monitoraggio della corretta comprensione del testo da parte dell'alunno sordo.

Negli ultimi anni alcune pubblicazioni per i libri scolastici della scuola primaria, e quindi per l'insegnamento della letto-scrittura, tengono conto anche della LIS. Epifano (2003) ha creato un vero e proprio abbecedario, mentre Celo, Vian, Lariccia (in stampa) hanno sviluppato un libro di testo per la scuola primaria cercando di coniugare la fonologia della lingua italiana con la fonologia della LIS (ad esempio la configurazione della lettera *a* corrisponde all'iniziale di *auto* che nel corrispondente segno in LIS viene articolata con la configurazione A). L'interesse di Bonanno, Delliri, Dolza, Maglione (2012) e di Trovato (in prep.) si indirizza all'insegnamento della lingua italiana ai sordi stranieri.

In conclusione, attualmente si riscontra un discreto interesse sull'inse-

15 Ad esempio prendiamo le seguenti frasi: a) quando il gatto dorme, nella sua cesta i topi ballano; b) quando il gatto dorme nella sua cesta, i topi ballano. La posizione della virgola non è altro che il riflesso di un diverso tipo di intonazione della voce che segnala una diversa strutturazione interna dei costituenti, che determina a sua volta un cambiamento di significato (le parentesi quadre segnalano le unità linguistiche):

- (i) [[quando il gatto dorme] [nella sua cesta i topi ballano]]
- (ii) [[quando il gatto dorme nella sua cesta] [i topi ballano]].

gnamento della lingua italiana ai sordi, tema che per anni è stato di pertinenza esclusiva degli insegnanti delle scuole speciali e non della ricerca. Occorre notare che il problema, benché riguardi pochi individui rispetto alla massa, è molto importante perché non trovare una soluzione ad esso equivale a mantenere nell'analfabetismo una categoria di persone, con gravi conseguenze sui costi sociali. Questi testi testimoniano gli sforzi che si stanno compiendo in questi ultimi anni nella direzione della loro alfabetizzazione strumentale, benché la ricerca sul campo sia ancora esigua.

10 Conclusioni

Con questo saggio abbiamo sintetizzato le problematiche relative alla competenza linguistica dei sordi. Da quanto messo in luce, emerge una realtà molto complessa e variegata che è stata indagata solo per alcuni aspetti e che merita studi approfonditi sul campo. È necessaria un'adeguata rielaborazione ed un adattamento dei test linguistici per individuare le criticità di ciascun individuo e per elaborare i percorsi più adeguati per un recupero linguistico. La mancanza di competenza linguistica costituisce il nucleo fondamentale della disabilità uditiva. La vera disabilità dei sordi non è tanto legata all'assenza del segnale acustico, quanto alle sue conseguenze sull'acquisizione linguistica, che costituiscono il vero ostacolo alle aspettative di normalizzazione della società. Solo l'osservazione guidata da approfondite conoscenze linguistiche e uno studio adeguato con gli strumenti della linguistica moderna possono creare le condizioni per realizzare degli interventi efficaci ed un reale insegnamento della lingua italiana e, visto che ormai la società lo richiede, anche della lingua straniera.

Bibliografia

- Ajello, R.; Marotta, G.; Mazzoni, L.; Nicolai, F. (2002). «Morpho syntactic Fragility in the Spoken and Written Italian of the Deaf». In: Fava, E. (ed.), *Clinical Linguistics: Theory and Applications in Speech Pathology and Therapy*. Amsterdam: Benjamins, pp. 101-117.
- Ardito, B.; Mignosi, E. (1995). *Vivo una favola e imparo le lingue: Giocare e parlare con i bambini sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Battacchi, M.W.; Gaines, R.; Montanini Manfredi, M. (1991). «Codici di memoria, abilità di lettura, in bambini sordi italiani». In: Battacchi, M.W.; Montanini Manfredi, M. (a cura di), *Pensiero e comunicazione nei bambini sordi*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria, pp. 47-85.
- Bellugi, U. (1988). «The Acquisition of a Spatial Language». In: Kessel, F. (ed.), *The Development of Language and Language Researchers: Essays in Honor of Roger Brown*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, pp. 153-185.

- Beronesi, S.; Volterra, V. (1986). «Il bambino sordo che sbaglia parlando». *Italiano & Oltre*, 3, pp. 103-105.
- Bertone, C.; Volpato, F. (2009). «Oral Language and Sign Language: Possible Approaches for Deaf People's Language Development». *Cadernos de Saúde*, 2, pp. 51-62.
- Bertone, C.; Cardinaletti, A.; Grosselle, S.; Volpato, F. (2011). «Le abilità di comprensione dell'italiano in sei adolescenti sordi segnanti LIS». In: Franchi, E.; Musola, D. (a cura di), *Acquisizione dell'italiano e sordità*. Venezia: Cafoscarina, pp. 87-105.
- Bigoni, A.; Piccolo, B.; Tavano, A.; Csillaghy, A.L.; Fabbro, F. (2003). «Sviluppo del linguaggio in bambini sordi trattati con il metodo orale». *Saggi - Child Development & Disabilities*, 29 (1), pp. 25-40.
- Bonanno, S.; Delliri, F.; Dolza, E.; Maglione, E. (2012). *Manuale di lingua italiana per sordi stranieri*. Torino: Cartman.
- Caselli, M.C.; Maragna, S.; Pagliari Rampelli, L.; Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caselli, M.C.; Rinaldi, P.; Varuzza, C.; Giuliani, A.; Burdo, S. (2012). «Cochlear Implant in the Second Year of Life: Lexical and Grammatical Outcomes». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55 (2), pp. 382-394.
- Celo, P.; Vian, N.; Lariccia, G. (in corso di pubblicazione). *Guanti rossi*. Milano: Ancora.
- Chamberlain, C.; Mayberry, R.I. (2008). «ASL Syntactic and Narrative Comprehension in Skilled and Less Skilled Adult Readers: Bilingual-Bimodal Evidence for the Linguistic Basis of Reading». *Applied Psycholinguistics*, 29, pp. 368-388.
- Chafe, W.L. (1982). «Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature». In: Tannen, D. (ed.), *Spoken and Written Language*. Norwood (NJ): Ablex, pp. 35-54.
- Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Roma: EUR.
- Chilosi, A.M.; Cipriani, P.; Giorgi, A.; Fazzi, B.; Pfanner, L. (2006). *TCGB: Test di comprensione grammaticale per bambini*. 2a ed. Pisa: Del Cerro.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Coltheart, M.; Rastle, K.; Perry, C.; Langdon, R.; Ziegler, J. (2001). «DCR: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud». *Psychological Review*, 108, pp. 204-256.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf Schoolchild*. London: Harper and Row.
- Cornoldi, C.; De Beni, R.; Gruppo MT (1989). *Guida alla comprensione del testo*. Bergamo: Walk Over.
- Dodd, B. (1987). «Lip-Reading, Phonological Coding and Deafness». In: Dodd, B.; Campbell, R. (ed.), *Hearing by Eyes: The Psychology of Lip-Reading*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 177-189.

- Emiliani, M.; Baldo, D.; Tragni, A.; McKee, C. (1994). «Comprensione di alcuni aspetti lessicali e morfosintattici dell'italiano parlato nei bambini ipoacusici: Uno studio longitudinale». *Età evolutiva*, 48, pp. 51-61.
- Epifano, M. (2003). *Immaginario, immagini per un abbecedario*. Osmanoro: Plan.
- Fabbretti, D. (2000). «L'italiano scritto dai sordi: Un'indagine sulle abilità di scrittura dei sordi adulti segnanti nativi». *Rassegna di Psicologia*, 17, pp. 1-21.
- Fabbretti, D.; Tommasuolo, E. (2006). *Scrittura e sordità*. Roma: Carocci.
- Fabbretti, D. (2006). «La scrittura delle persone sorde». In: Fabbretti, D.; Tommasuolo, E., *Scrittura e sordità*. Roma: Carocci.
- Favia, M.L.; Maragna, S. (1995). *Una scuola oltre le parole: Manuale per l'istruzione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Franchi, E. (2004). *Piena competenza e assenza di competenza linguistica: Una distinzione messa in evidenza dalla Logogenia: Essere copula e ausiliare in italiano infantile e in un sordo profondo prelinguale non segnante* [tesi di dottorato]. Firenze: Università di Firenze.
- Giuranna, R. (1995). «Analisi grammaticale visuale della lingua italiana». In: Caselli, M.C.; Corazza, S. (a cura di), *LIS - Studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia = Atti del 1° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni*. Tirrenia: Del Cerro, pp. 34-41.
- Gianfreda, G. (2011). «Un corpus di conversazioni in lingua dei segni italiana attraverso videochat: Una proposta di loro trascrizione ed analisi». In: Cardinaletti, A.; Cecchetto, C.; Donati, C. (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*. Milano: FrancoAngeli, pp. 95-112.
- Greco, M. (2011). *Le mani insegnano: Ipotesi di un modulo di insegnamento di grammatica della lingua italiana ad adulti sordi a partire da un corso svolto all'Ente Nazionale Sordi di Venezia* [tesi di laurea]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Grosselle, S. (2008). *Valutazione della competenza linguistica generale di adolescenti sordi segnanti* [tesi di laurea]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Guasti, M.T. (2002). *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Guasti, M.T.; Cardinaletti, A. (2003). «Relative Clause Formation in Romance Child's Production». *Probus*, 15, pp. 47-89.
- Halliday, M.A.K. (1992). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Harm, M.W.; Seidenberg, M.S. (1999). «Phology, Reading Acquisition and Dyslexia: Insights from Connectionist Models». *Psychological Review*, 106, pp. 491-528.
- Jackendoff, R. (1993). *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. New York: Harvester Wheatsheaf.

- Jiménez, M.S.; Pino, M.J.; Herruzo, J. (2009). «A Comparative Study of Speech Development between Deaf Children with Cochlear Implants Who Have Been Educated with Spoken or Spoken+Sign Language». *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73, pp. 109-114.
- Kaushanskaya, M.; Marian, V. (2009). «Bilingualism Reduces Native-Language Interference in Novel Word Learning». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 35, pp. 829-835.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Meristo, M.; Falkman, K.W.; Hjelmquist, E.; Teoldi, M.; Surian, L.; Siegal, M. (2007). «Language Access and Theory of Mind Reasoning: Evidence from Deaf Children and Oralist Environments». *Developmental Psychology*, 43, pp. 1156-1169.
- Nicholas, J.G.; Geers, A.E. (2007). «Will They Catch Up? The Role of Age at Cochlear Implantation in the Spoken Language Development of Children with Severe to Profound Hearing Loss». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, pp. 1048-1062.
- Pinker, S. (1997). *L'istinto del linguaggio*, Milano: A. Mondadori. Ed. orig.: *The Language Instinct*, 1997.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen. Trad. it.: *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Padden, C., Ramsey, C. (1998). «Reading Ability in Signing Deaf Children». *Topics in Language Disorders*, 18 (4), pp. 30-46.
- Petitto, L.; Marentette, P. (1991). «Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language». *Science*, 251, pp. 1493-1496.
- Plaut, D.C.; McClelland, J.L.; Seidenberg, M.S.; Patterson, K.E. (1996). «Understanding Normal and Impaired Word Reading: Computational Principles in Quasi-Regular Domain». *Psychological Review*, 103, pp. 56-115.
- Quigley, S.P.; Power, D.J.; Steinkamp, M.W. (1977). «The Language Structure of Deaf Children». *The Volta Review*, 79 (2), pp. 73-84.
- Quigley, S.P.; King, C.M. (1980). «Syntactic Performance of Hearing-Impaired and Normal Hearing Individual». *Applied Psycholinguistics*, 1, pp. 329-356.
- Radelli, B. (1998). *Nicola vuole le virgole*. Padova: Zanichelli.
- Rampelli, S. (1989). *Aspetti linguistici dei sottotitoli e fruibilità da parte delle persone sorde: Prospettive teoriche e ambiti applicativi* [tesi di laurea]. Roma: Università «La Sapienza».
- Rinaldi, P.; Caselli, M.C. (2009). «Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, pp. 63-75.
- Szagun, G. (2004). «Learning by Ear: On the Acquisition of Case and Gender Marking by German-Speaking Children with Normal Hearing and with Cochlear Implants». *Journal of Child Language*, 31 (1), pp. 1-30.

- Taeschner, T.; Devescovi, A.; Volterra, V. (1988). «Affixes and Function Words in the Written Language of Deaf Children». *Applied Psycholinguistics*, 9, pp. 385-401.
- Trovato, S. (in prep.). *Insegno in segni: Didattica e acquisizione dell'italiano L2 per studenti sordi dall'adolescenza in poi*.
- Tur-Kaspa, H.; Dromi, E. (1998). «Spoken and Written Language Assessment of Orally Trained Children with Hearing Loss: Syntactic Structures and Deviations». *Volta Review*, 100, pp. 186-202.
- Verbist, A.J.J. (2010). *The Acquisition of Personal Pronouns in Cochlear-Implanted Children* [tesi di dottorato]. Utrecht: LOT.
- Volpato, F. (2008). «Clitic Pronouns and Past Participle Agreement in Italian in Three Hearing-Impaired Bilinguals Italian/LIS». *Rivista di Linguistica*, 20 (2), pp. 308-345.
- Volpato, F.; Adani, F. (2009). «The Subject/Object Relative Clause Asymmetry in Hearing-Impaired Children: Evidence from a Comprehension Task». In: Moscati, V.; Servidio, E. (a cura di), *Proceedings XXXV Incontro di Grammatica Generativa*, Siena: CISCL; Università degli studi di Siena, pp. 269-281.
- Volpato, F. (2010). *The Acquisition of Relative Clauses and Phi-Features: Evidence from Hearing and Hearing-Impaired Populations* [Tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Volpato, F. (2011). «Valutazione delle abilità linguistiche dei bambini con impianto cocleare: uno strumento per indagare la produzione delle frasi relative». In: Franchi, E.; Musola D. (a cura di), *Acquisizione dell'italiano e sordità*. Venezia: Cafoscarina, pp. 71-85.
- Volpato, F. (2012). «The Comprehension of Relative Clauses by Hearing and Hearing-Impaired, Cochlear-Implanted Children: The Role of Marked Number Features». In: Ferré, S.; Prévost, P.; Tuller, L.; Zebib, R. (eds), *Selected Proceedings of the Romance Turn iv Workshop on the Acquisition of Romance Languages*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Volterra, V.; Bates, E. (1989). «Selective Impairment of Italian Grammatical Morphology in the Congenitally Deaf: A Case Study». *Cognitive Neuropsychology*, 6, pp. 273-308.
- Volterra, V.; Capirci, O.; Caselli, M.C. (2001). «What Atypical Population Can Reveal about Language Development: The Contrast between Deafness and Williams Syndrome». *Language and Cognitive Processes*, 16, pp. 219-239.

Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis

Developing Phonological Awareness in Young English Language Learners

Verusca Costenaro, Antonella Pesce¹ (Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract The present essay aims at investigating the relationship between dyslexia, phonological awareness, and the development of reading skills, both in a first language (L1) and in a foreign language (FL) – and especially in the English language. The first paragraph offers a theoretical overview of the notions of dyslexia and phonological awareness. The essay moves on to examine the relationship between early phonological awareness skills in preschool children and the later development of their literacy skills. The authors then describe an intervention program to foster phonological awareness skills in English-speaking preschoolers, and propose to employ this practice – in an adapted manner – in Italian preschools. What follows is a focus on the role of phonological awareness in primary school children. After reviewing the main approaches in the field of language teaching methodology, and their degree of 'dyslexic-friendliness', the authors present a phonics teaching proposal to strengthen not only phonological awareness skills in primary school children, but also to approach children to literacy in the form of regular correspondences between sounds and letters in English, through the educational tool of storytelling.

Contents 1. Phonological Awareness and Reading Abilities. — 1.1. The Phonological Deficit Hypothesis: a Barrier to Reading Acquisition. — 1.2. The Phonological Deficit Hypothesis and Developmental Dyslexia Profiles. — 1.3. Phonological Awareness: Implicit and Explicit Phonological Abilities. — 1.4. The Developmental Stages of Phonological Awareness. — 1.5. Levels of Phonological Awareness. — 2. Phonological Awareness in Preschool Children and Later Reading Acquisition. — 2.1. Multi-Sensory Intensive Phonics Instruction for Preschool Children. — 2.2. Developing Early Phonological Awareness in Preschoolers: an Example of a Multi-Sensory Programme. — 3. Phonological Awareness in Primary School Children: the Methodological Dimension. — 3.1. The Structural Approach. — 3.2. The Communicative Approach. — 3.3. The Communicative-Formative Approach. — 3.4. The Experiential and Playful Methodologies. — 3.5. The Need for an Operative Model Tailored for Dyslexic Children. — 4. From Phonemic Awareness to Early Literacy in the Primary Classroom. — 4.1. Phonemic Awareness and Storytelling. — 4.2. A Sample Phonemic Awareness Path Embedded in Storytelling. — 4.3. Introducing Literacy: from Sounds to Letters. — 5. Conclusions.

1 The present essay was conceived by the two authors together. Paragraphs 1 and 2 were written by Antonella Pesce, whereas paragraphs 3, 4 and 5 were written by Verusca Costenaro.

1 Phonological Awareness and Reading Abilities

Especially in the last few years, a vast body of research has investigated the role of phonological awareness in the acquisition of reading skills. Although great evidence has been produced to support the beneficial effects of an early approach to phonological activities to facilitate later reading acquisition, the role of phonological awareness is still generally underestimated, both in the first language (L1) and in the foreign language (FL). In order to understand how reading-impaired children can benefit from early introduction to phonological activities both in L1 and FL, this paragraph will acquaint the reader with one of the core deficits at the basis of developmental dyslexia – the phonological deficit – and the relationship between underdeveloped phonological awareness and reading impairments.

1.1 The Phonological Deficit Hypothesis: a Barrier to Reading Acquisition

In the school environment, there is still much confusion about the actual deficits at the basis of developmental dyslexia and on the actual difficulties that these children encounter when learning a foreign language. According to the latest definition provided by the International Dyslexia Association (2002),

Developmental dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment.

This definition differs from earlier ones, as it introduces what is nowadays identified as one of the major causes for the onset of this specific learning disorder, namely a difficulty in language processing from the written code to the oral code which is usually due to underdeveloped phonological awareness. The so-called ‘phonological processing deficit hypothesis’ seems to provide a plausible explanation of the way developmental dyslexia compromises reading abilities. Research evidence supports the importance of processing phonological (sound) information to reading development (Gillon 2004) and have proven that early expertise of phonological abilities is an essential prerequisite for the development of reading abilities. A phonological impairment present in preschool years

and persisting after formal reading instruction will therefore represent a barrier to reading acquisition both in the native and in a foreign language.

1.2 The Phonological Deficit Hypothesis and Developmental Dyslexia Profiles

Varying severity of impairment within phonological processing also produces different kinds of symptoms; this explains why developmental dyslexia may assume different forms and affect different language processing routes. As it has been previously mentioned, classical explanations of dyslexia identify its cause in poor phonological skills – the phonological deficit hypothesis, and its combination with poor short-term memory – the dual deficit hypothesis (Wimmer et al. 1998).

However, the hypothesis of a phonological deficit at the basis of reading impairments allows for a distinction of different kinds of developmental dyslexia (Snowling 1987). The standard model proposed by cognitive neuropsychology identifies three kinds of dyslexia in relationship to the specific language processing route it affects. A first distinction is between what is generally referred to as ‘phonological dyslexia’ and ‘surface dyslexia’. The former refers to the difficulty in using the phonological or sub-lexical reading route which allows immediate correspondences between words’ sub-lexical units, such as graphemes, and their corresponding phonemes. Children affected by phonological dyslexia will have a low level of phonological awareness; consequently, they will struggle to read pseudo-² and unfamiliar words, and accuracy level will be particularly low. The latter, instead, will predominantly affect the lexical (or visual) route, which implies the ability to readily recognize an entire word by its whole sound (Cornoldi 1999). In other words, surface dyslexia compromises the ability to immediately associate a word’s written form with its semantic and phonological form through a mnemonic operation which allows children to identify words within a range of previously memorized lexical items. Children who cannot use the lexical route will therefore rely entirely on the sub-lexical phonological route, which will make their reading rate particularly slow.

The last kind of dyslexia is perhaps the most severe one as it affects both the lexical and the sub-lexical reading routes with debilitating effects on the basic abilities involved in the reading process. This kind of dyslexia is usually identified as deep (or mixed) dyslexia and, in addition to common symptoms of other kinds of dyslexia, it is characterized by higher levels of processing difficulties, involving the semantic route.

² A pseudo-word is a unit of speech that appears to be a word in a certain language, while in fact it has no meaning.

1.3 Phonological Awareness: Implicit and Explicit Phonological Abilities

Poor phonological awareness is a characteristic feature of dyslexia which becomes evident through a delay or difficulty in forming segmental phonological representations, compromising later phoneme-grapheme associations at the basis of the alphabetic principle. With regard to the development of phonological awareness, it can be useful to distinguish between **implicit** phonological abilities and **explicit** phonological abilities (Goswami 2000; Goswami, Bryant 1990). **Implicit phonological abilities** usually refer to early phonological processing abilities which are used by preliterate children in oral language without reflecting on the structure of spoken words. Early phonological abilities are performed in an unconscious and automatic way and they represent what is generally referred to as the **epilinguistic phonological competence**, which involves intuitive judgements on similarities between words, syllables, onsets and rimes. They usually include simple tasks such as naming, repeating words and pseudo-words and tasks on sub-syllabic units which draw on short-term verbal memory. These abilities are referred to as **early** phonological awareness (Bentin 1992). Conversely, **explicit phonological abilities** imply **a metalinguistic competence**, which is the ability to perform explicit judgements on the structure of spoken words through intentional operations on speech sounds which involve phonological memory, analysis and synthesis of phonological elements (Nijakowska 2010).

Phonological awareness therefore implies the ability to identify, discriminate and manipulate the sound structure of words. It represents the knowledge that the speech stream can be segmented into smaller parts - words, syllables and infra-syllabic units such as onset and rime, and phonemes - and that these elements can be manipulated and processed. Most importantly, oral language development is critical to reading success (for a review of studies, see Adams 1990). Thus, phonological awareness is the metalinguistic competence which enables beginning readers to realize that spoken words are composed of sound sequences and that the most basic sounds - phonemes, at least for the alphabetic writing systems - correspond to written symbols such as letters or groups of letters (digraphs and consonant blends).

1.4 The Developmental Stages of Phonological Awareness

There is ample evidence that in the course of the development of phonological awareness, young children progress from larger to smaller sound units (Aglioti, Fabbro 2006; De Cara, Goswami 2003; Fabbro 2004; Nijakowska 2010). Most studies have shown that preschool children can quite naturally segment words into syllables but cannot manipulate or isolate

single phonemes until they enter formal education, that is when they are introduced to the alphabetic principle³ (Bruce 1964; Liberman et al. 1974; Treiman, Baron 1981). Other studies have proved that preschool children are more confident in detecting rhymes (Wimmer et al. 1994) and that they are able to match words on the basis of common sub-syllabic segments but are unable to match words on the basis of single phonemes (Bradley, Bryant 1985; De Cara, Goswami 2003). The difference between children's early ability to detect, count and manipulate syllables or sub-syllabic clusters and children's later acquisition of phonemic awareness provides evidence that phonological awareness is a gradually developing ability (Bentin 1992; De Cara, Goswami 2003; Fabbro 2004; Wimmer et al. 1994). Moreover, based on the holistic view of children's early lexical representation according to which children's primary goal in language acquisition is to recognize and produce whole words rather than learn phonemic contrasts, one plausible source of the developmental emergence of phonological awareness was attributed to the phonological neighbourhood density principle. Phonological neighbourhood density refers to the awareness of the relationship between similar-sounding words in the child's mental lexicon, based on common sub-units within words such as syllables, rhymes, and ultimately - with the introduction to literacy - phonemes (De Cara, Goswami 2003). This implies that children can naturally establish relationships between similar sounding words sharing larger sub-lexical units, rather than between words only sharing a single phoneme. The latter is, in fact, a competence that they acquire with formal instruction on grapheme-phoneme correspondences (De Cara, Goswami 2003).

Because of their phonological deficit, children at risk for dyslexia fail to create basic mental phonological representations **before** school age, when same-age children are expected to naturally develop rhyme and syllabic awareness. Therefore, they are unable to gradually proceed to establish phoneme-grapheme correspondences in the following stages of literacy - with the introduction to the alphabetic principle.

1.5 Levels of Phonological Awareness

A possible explanation for the gradual progression in the development of phonological skills - from larger to smaller speech segments or units - is that phonological awareness is not an innate aptitude (Bentin 1992) but that there exist 'levels' of phonological awareness (Goswami, Bryant 1990; Gillon 2004) which children become familiar with. Here below is a table,

³ The alphabetic principle - which is the foundation of any alphabetic writing system - includes being able to link the letters of a language to the particular set of phonemes that comprise the spoken form of that language.

adapted from Dalouso (2012) and Gillon (2004), which includes phonological awareness levels, and the skills developed by children for each level:

Phonological Analysis Level	Characteristics	Tasks
Syllable	Syllabic awareness (early phonological awareness) Children naturally develop syllabic awareness as they acquire language abilities	<ul style="list-style-type: none"> - segmenting words into syllables - identifying syllables - deleting syllables - completing words with missing syllable - matching words containing same syllables
Onset-rime	Rhyme awareness (early phonological awareness) usually developing around the early age of four	<ul style="list-style-type: none"> - recognizing rhyming words - rhyme oddity detection tasks - recognizing, generating rhymes - blending onsets and rimes
Syllabic structure	Syllabic structure awareness (late phonological awareness) It develops with formal instruction on the concepts of vowels and consonants.	<ul style="list-style-type: none"> - recognizing words with same syllabic structure - identifying syllables' vowels and consonants
Phoneme	Phonemic awareness (late phonological awareness) It is a more demanding task usually developing with formal instruction on phoneme-grapheme correspondences and with the introduction to the alphabetic principle	<ul style="list-style-type: none"> - categorizing, matching, isolating, blending, segmenting individual speech sounds (phonemes) - identifying words beginning or ending with same phoneme - counting phonemes in a given word or syllable - completing words with missing phonemes - substituting phonemes in a word

Table 1. Levels of phonological awareness, adapted from Dalouso (2012, p. 111) and Gillon (2004, p. 4).

The following paragraph will examine phonological awareness in relation to literacy acquisition – especially reading skills, and the importance of fostering phonological awareness abilities in preschool children. An example of a teaching practice to develop preschool children’s phonological awareness abilities will be provided.

2 Phonological Awareness in Preschool Children and Later Reading Acquisition

Research has shown that phonological awareness in a language is a prerequisite to reading acquisition in that language (for a review of studies, see Adams 1990). Activities testing early phonological awareness during preschool age have the predictive power to reveal which children are likely to experience difficulty with reading and spelling (Gillon 2004). In the same way, weak phonological awareness during early years of literacy, with the introduction to the alphabetic principle, has been found to be a strong predictor of possible reading failure in subsequent stages. The beneficial role of an early approach to phonological activities during preschool age for later acquisition of reading skills and the overcoming of potential language-related difficulties in at-risk children has been widely demonstrated by research findings (for a review of studies, see Gillon 2004).

Within the school environment, it is therefore important to be able to detect early symptoms of poor phonological abilities as early as possible and focus on activities that develop early phonological awareness to facilitate the acquisition of reading skills. In preschool at-risk children, this kind of activities will foster the acquisition of compensatory strategies to achieve a sufficient degree of automatism in manipulating speech segments. Compensatory strategies will be useful later on as children approach literacy stages at the beginning of formal instruction, when they will need to readily establish and recognize phoneme-grapheme correspondences.

2.1 Multi-Sensory Intensive Phonics Instruction for Preschool Children

Within an L1 context, overcoming reading difficulties heavily depends on intensive and specialist speech teaching and therapy, often extending over long periods of time. Findings of several imaging studies investigating brain activation after phonologically driven reading training have shown the increased activation of areas typically employed by unimpaired readers. This seems to prove that teaching methodologies and practices such as **intensive phonics instruction** before formal education play a vital role in creating brain activation patterns, allowing the subsequent development of compensatory reading strategies in at-risk children (Nijakowska 2010).

The majority of languages with a transparent orthography are taught using highly structured phonics methods that explicitly teach letter-sound mappings and syllabic structure. Thanks to the high reliability of the mappings, this kind of teaching method is extremely effective because learners receive positive feedback throughout the learning process (Goulandris 2003) and can be encouraging even for children presenting a phonological deficit. Opaque orthographies, instead, will require intensive phonics

instruction of reading strategies also based on larger phonological units, such as onset and rime, in order to provide children with adequate measures to master a more holistic reading route. As already mentioned, phonological awareness is a prerequisite to the mastering of language-related skills in a child's first language. But what happens when a preschool child is exposed to a foreign language? According to the Linguistic Interdependence Hypothesis on language transfer (Cummins 1981), during the L2 acquisition process, phonological skills are indeed transferred from L1 to L2. As a consequence, in the context of FL learning, intensive phonological activities will play a pivotal role in restoring phonological awareness both in L1 and FL.

'Phonics' refers to a re-known teaching/learning method traditionally employed in English speaking educational settings, which includes explicitly teaching of sound-letter correspondences for reading and spelling. «A is for *apple*, b is for *bat*, c is for *cat*» are examples of phonic activities. However, multi-sensory phonics instruction differs from traditional phonics programmes as it is supposed to be based on the development of language-related skills as well as other skills, such as motor, visual, tactile or auditory skills, and will be therefore perceived as more enjoyable by preschoolers. If this is true for the development of early phonological awareness in L1, it derives that a multi-sensory phonics programme is even more suitable for the development of early phonological awareness in FL in preschoolers as it responds to their need to associate abstract phonological segments to sensory experiences. The presence of a suspected phonological deficit implies that at-risk children will need to greatly rely on their senses to support the acquisition of language-related skills.

Multi-sensory phonics instruction both in L1 and FL, however, is not merely beneficial due to the language transfer principle, but also because especially in the preschool environment, it can be easily integrated with multi-sensory ludic activities that support children's language acquisition and the association of language activities - that at-risk children often tend to avoid because they perceive them as frustrating, unpleasant experiences - with more pleasant, enjoyable experiences that can also foster memorisation of language-related activities. However, while there can be a wide range of teaching resources available for the teaching of multi-sensory phonics activities for preschoolers in L1, when it comes to the teaching of a FL, it can be useful to refer to teaching resources developing phonological awareness produced for the same language as an L1. This kind of teaching resources will have to be selected and adapted to the children's needs and age as well as to the contest of FL in which it will be taught.

2.2 Developing Early Phonological Awareness in Preschoolers: an Example of a Multi-Sensory Programme

In England, the Department for Education and Employment (1998) has formalized a *National Literacy Strategy* which has brought forward the teaching of reading from the age of five years. Nevertheless, English children learn to read more slowly than children from other countries, who although beginning formal education later, can reach higher levels of accuracy much sooner (Ziegler, Goswami 2005). The delay in the acquisition of reading skills in English children is caused by the problems related to the low degree of transparency of the English language and the high inconsistency of grapheme-phoneme correspondences. The long history of studies regarding reading difficulties in English has led to the production of a vast range of teaching resources and dyslexic-friendly reading programmes to develop phonological awareness and compensatory reading strategies for English speakers. As for preschool learning programmes devised for at-risk children with delayed language development, it is worth mentioning an example of a multi-sensory learning programme with a ludic approach from the English speaking world, *Before Alpha: Learning Games for the Under Fives*⁴ (1999).

Before Alpha represents an instructional practice that was developed to foster phonological abilities in preschool children learning English as their L1 and is structured in a modular way so that children can gradually attain a certain degree of confidence and proficiency in specific language skills. This programme was originally devised as a one-year course for use with children with delayed language development, between the age of five to six years, to monitor their development through the course year. The effectiveness of this programme and its startling results have made it a benchmark for all educators involved in the early stages of literacy of all children in the English-speaking world. This methodology is here proposed as an effective instructional tool to develop phonological awareness and language skills and could be used, in an adapted, revisited form, with all young learners of English as a FL (Pesce 2012).

The language activities featured in the *Before Alpha* programme are based on the integration of different kinds of skills:

1. **motor skills**, both fine and gross: manual dexterity for fine motor control, for example in mimicry activities in finger play rhymes⁵ and action rhymes;

4 In the same series, a learning programme for schoolers has been designed by the same author, *Alpha to Omega: The A Z of Teaching Reading, Writing and Spelling*.

5 A *finger play rhyme* involves the use of the hands and fingers to mimic a rhymed short story.

2. **visual perception and discrimination:** visual sequencing, visual categorisation, visual memory, appreciation of the relationship between shapes, knowledge of left and right, up and down, backwards and forwards, knowledge of colours and numbers;
3. **auditory perception and discrimination - phonological awareness:** auditory sequencing of sounds, auditory awareness of rhyme and rhythm, auditory memory of sentences which can be improved by the aid of hand clapping to stress syllabic rhythm which is usually readily available to children;
4. **full spoken language competence:** correct use of tense and concord, correct use of pronouns, correct sentence construction, ability to follow instructions and to organise thoughts so that instructions can be given.

Simple games and activities involving the above-mentioned competences can help children make the first link of associating pleasurable experience with verbalisation (Hornsby 1999), which is a prerequisite to the acquisition of the alphabetic principle. This kind of programme provides an example of a successful phonological multi-sensory integrated learning strategy, which involves **phonological training, binocular control and balance training**, in accordance with the hypothesised interrelation between the phonological deficit and other core deficits in dyslexic children.

With special regard to the phonological dimension and the use of this kind of activities for English speaking children to develop phonological awareness in children learning English as a FL, the programme dedicates a large part to the development of auditory perception and phonological discrimination which could be selected and used in the context of English as FL. The first stages begin with rhythm awareness activities, such as beating time with musical instruments, auditory perception activities for basic ear training, like identifying tin contents and the sounds associated with them, identification of sub-syllabic units in words and their redundant repetition in nursery rhymes (like in «Baa baa black sheep» for redundant repetition of initial 'b'); picture lottos with objects beginning with 'p', 'b', 't' or 'd' for correct pronunciation and phonological awareness, and finger play rhymes to develop rhyme awareness while integrating speech with actions, which children usually enjoy doing without bothering too much about meaning, like in the example:

Ten little men standing up straight
(hold up both hands with fingers straight)
 Ten little men open the gate
(open all fingers)
 Ten little men make a big ring
(join thumbs and little fingers to make a ring)
 Ten little men bow to the king

(*bow hands down to table*)

Ten little men running to play

(*run fingers all over table*)

Ten little men hiding away

(*hide hands behind back*).

This finger play rhyme, for instance, proposes a redundant repetition of initial 't' in «ten» to reinforce articulatory awareness of the phoneme 't', and develops rhyme awareness in phonologically similar words (see the phonological density neighbourhood principle in preschoolers' rhyme awareness in § 1.4), such as «straight» and «gate», «ring» and «king», «play» and «away». The programme moves on to the next stages, with similar activities that are structured in the same way all throughout the programme, but always adding a new task, once children have acquired a sufficient degree of automatism and confidence in previous stages.

Learning programmes like *Before Alpha* highlight that, especially in deep orthographies such as English (where there is not a regular correspondence one sound - one letter), in which rhyme awareness is a crucial, essential prerequisite (Wimmer et al. 1994), reading starts with *nursery rhymes* through which the child learns to enjoy the rhythm and rhyming of words without bothering too much about meaning. The association of *nursery rhymes* with *finger play rhymes*, thanks to which the child learns to integrate the senses of sight, hearing, touch and movement, is a perfect example of a successful multi-sensory learning strategy, especially because it focuses on the malleability of children phonological abilities during pre-school education.

Moreover, because of the interrelation between phonological skills in L1 and FL, the multi-sensory approach to teaching phonological and orthographic features of language allows at-risk children to partly catch up with unimpaired learners both in the native and in a foreign language. However, although offering a vast range of examples of simplified activities to master phonological activities in English L1, programmes like the one devised in *Before Alpha* should be taken and adapted accordingly to the needs of children who are being introduced to the sounds of English for the first time. To facilitate preschool children acquisition of phonological awareness in English, for example, teachers should take into account the phonological neighbourhood density principle (§ 1.4) which applies across languages (De Cara, Goswami 2003) to choose which words they will be working on, and select words by similarities on the sub-lexical level, rather than by contrasts. For example, similarities can occur on the syllabic structure (for example, CVC) in words sharing same rime, like in «b-at, m-at, p-at, c-at». Beginning from similarities will allow children to naturally detect contrasts in differing sounds (b, m, p, c). This will help developing a phonological awareness of smaller sound units, therefore

preparing children for later acquisition of phonemic awareness, with the introduction to the alphabet principle and phoneme-grapheme correspondences.

3 Phonological Awareness in Primary School Children: the Methodological Dimension

After discussing what phonological awareness is, its relation to children's literacy skills, and a phonics programme to develop phonological awareness skills in English in Italian preschoolers, we now move on to examine how phonological awareness skills in English could be fostered within a primary school setting, in order to introduce pupils to literacy in English, in the form of regular letter-sound correspondences. Special attention will be devoted to how the overall learning setting could be made the most accessible for dyslexic learners.

When English is introduced in Italian primary schools or any other level, it has the status of a 'foreign language' (FL) taught mainly as a school subject. As a consequence, language teachers play a crucial role in dyslexic learners' acquisition processes, in that their methodological choices will affect such processes more or less remarkably (Daloiso 2012). The next sections will review the most influential approaches in contemporary teaching methodology in relation to the specific features of dyslexic learners. Our aim is identify the most appropriate operative model to foster phonological awareness skills and knowledge within a primary school educational setting.

3.1 The Structural Approach

This approach has its root in the behaviourist psychology theories and audio-lingual approaches, where the learner is viewed as a *tabula rasa* to be simply 'trained' by teachers. Great emphasis lays on 'drills', i.e. exercises that present language forms to be repeated several times in order to be retained and create 'mental habits' in learners (Balboni 2002). The structural approach strictly considered does not seem to be effective for dyslexic learners, as (Daloiso 2012, pp. 78-79):

- it proposes a mono-sensory input, mainly auditory in nature;
- it includes explicit teaching of grammar but not of the phonological grammar;
- it simply conceives language as a set of rules to be memorized.

There are, nonetheless, some positive aspects in the structural approach

that could be maintained and integrated in the teaching process addressed to dyslexic learners, such as (Costenaro 2011):

- the ‘explicit’ teaching of grammar. The dyslexic learner needs to be guided at the meta-cognitive level by making explicit not only contents but also procedures and rules underlying the functioning of a language. However, when working with young learners who may not be cognitively mature to deal with abstract explanations of the language (Daloiso 2009b), the way in which this may be tackled is essential: they could be exposed to short, spontaneous, reflective moments on what they experience first-hand (Costenaro 2011)
- drilling as a focus on the ‘form’ of the language. The mechanical nature of drills could be mitigated by inserting them in a broader, multi-sensory learning setting. When working with English phonemes, for instance, having children listen attentively to and repeat sounds could be viewed and carried out in the form of a pleasant activity embedded in a broader instructional context, such as storytelling, or a playful setting where the task is carried out in the form of a competition between groups of pupils (Costenaro 2011).

3.2 The Communicative Approach

This approach draws from the theories of pragmatic and functional linguistics dating from the 70s and 80s of the last century, and views language mainly as a communicative tool, rather than a ‘static’ subject to be learned. The advantages of employing a communicative approach when working with dyslexic students can be summed up as follows (Daloiso 2012, pp. 80, 81):

- it conceives language as a communicative tool rather than a sum of grammar rules;
- it aims at developing a communicative competence and thus focuses on socio-pragmatic accuracy rather than grammatical accuracy;
- the learner is actively engaged in the learning process rather than being passive;
- it includes functional, meta-linguistic and (inter)cultural competences
- which do not confine the acquisition process to learning language skills but broadens the notion of abilities to be developed.

On the other hand, the communicative approach includes some features that are not completely dyslexic-oriented, such as the focus on a mono-sensory input, the implicit teaching of grammar, and the risk of creating

situations of ‘communicative pressure’ where students are required to use the language from the very onset (Daloiso 2012, pp. 80-81).

3.3 The Communicative-Formative Approach

As seen in the previous paragraph, the communicative approach, as applied to the teaching of a foreign language to dyslexic students, does not seem to be sufficient in itself. Studies carried out by the so-called Venetian school and Freddi in particular (for a review of studies, see Freddi 1990a) have shown that the instrumental function is not the only one performed by a FL. The FL has an additional ‘formative role’, in that it represents a tool for learners’ overall growth, namely their cognitive, cultural, relational, psycho-emotional, and semiotic development. This hybrid approach has been named ‘communicative-formative approach’. On a whole, it offers the same advantages as the communicative approach. The additional notion of language as a ‘formative’ tool carries dyslexic-oriented implications in that, despite the language skills (i.e., reading and writing skills) that the learner is able to acquire, the learning process may represent a chance of growth at other levels (Daloiso 2012).

3.4 The Experiential and Playful Methodologies

Within a primary school educational setting, the communicative-formative approach finds one of its most appropriate methodological realization in both the «experiential methodology» (Daloiso 2007) and the «playful methodology» (Caon, Rutka 2004; Freddi 1990b). Both methodologies conceive the learning process in ways that can be easily accessed also by dyslexic students, for instance, by doing and by experiencing the world around them, by observing, imitating, manipulating, and using all of their senses. The playful aspect of learning activities additionally adds in creating an anxiety-free and safe learning setting, where language especially has a formative role in the student’s acquisition path. What teachers should do at the end of each activity is introduce an explicit phase of ‘meta-cognitive conversation’, respectful of children’s ages and cognitive levels, in order for children to understand what they did and why they did it.

3.5 The Need for an Operative Model Tailored for Dyslexic Children

After reviewing the most influential teaching approaches and methodologies, we now propose to embed their most dyslexic-oriented features into

the most suitable operative model for dyslexic children. When dealing with primary school learners, it should be remembered that, despite their specific language difficulties, they are still undergoing their process of linguistic and cognitive growth. Therefore, the most popular traditional model based on the differentiated involvement of the right and left brain hemispheres, the ‘teaching unit’, does not seem to be the most appropriate model for children under seven or eight years of age in general (Daloiso 2009b). A more flexible model seems to be required for young learners in general and for dyslexic children in particular. What we propose as a dyslexic-oriented model is a set of acquisition paths with the following features (Ayres 1995; Catts 1991; Costenaro 2011; Daloiso 2007):

- **short:** it should last no more than one hour, so as to assist children who have impaired short-term memory and might be cognitively overloaded with longer sessions;
- **flexible:** it should naturally integrate various ongoing educational paths, and meet the contingent needs typical of childhood education. This would help dyslexic children by integrating the learning input into a more flexible and broader learning context;
- **systematic:** it should be organized in a logical order, including tasks going from easier to more difficult skills (e.g., from syllable to phoneme awareness), and respecting the ‘natural’ sequence of acquisition in the L₁ (e.g., from oral skills to written skills). Sequentially structured teaching methods additionally help dyslexic children be aware of the teaching/learning processes and understand what is going on in the classroom;
- **direct:** children should be actively engaged in the teaching/learning process, so as to become more self-confident and motivated. This can be done by employing teaching materials close to children’s everyday experiences, such as nursery rhymes, chants, songs and stories from books;
- **explicit:** children should constantly be assisted and guided in their learning process. This implies, for instance, modelling speech forms for children and scaffolding their attempts at producing them, as well as providing immediate and clear feedback on correct/incorrect attempts (Justice, Kaderavek 2004);
- **multi-sensory:** this allows pupils to experience the learning process through all of their senses.

A sample teaching/learning path to foster phonological awareness skills at the phoneme level within a primary school setting will be presented in paragraph 4.

4 From Phonemic Awareness to Early Literacy in the Primary Classroom

This paragraph proposes a sample teaching path which could be employed to foster phonemic awareness in primary school children, as well as introduce them to literacy in English. This path has been experimented in English-speaking countries with children learning English as an L1, and is here proposed in an edited form in order to be adapted to the specific context of English as a FL. A concrete realization of the here presented dyslexic-oriented methodological framework has recently been made possible thanks to a collaboration between Oxford University Press Italy and a team of researchers from Ca' Foscari University Venice, Dr. Michele Daloso, Dott.ssa Luciana Favaro and the presently writing author. This team has designed some innovative teaching/learning materials in the form of a booklet that is due for publication at the beginning of 2013. This booklet, which will be distributed in schools alongside the primary school workbook *New Treetops 1*, aims at introducing Italian first-graders to phonological awareness at the phoneme level by making children – and especially potential dyslexic children – work on some particular sounds of the English language through some short, systematic, direct, explicit, playful and multi-sensory learning ‘sound paths’.

Likewise, this paragraph proposes to employ the popular tool of storytelling with a new goal, that is, introduce phonological awareness activities at the phoneme level. This level has been chosen as the English language presents some sounds that either do not exist in the Italian phonological system (e.g., /θ/) or are articulated differently (e.g. /h/ is aspirated in English). This can significantly hinder the comprehension and production processes of those children who have difficulties in recognizing and reproducing the auditory input. The phase of oral work on phonemes is followed by some activities which explicitly link the oral code to the written code, by requiring children to directly associate sounds with their most frequent written realizations.

4.1 Phonemic Awareness and Storytelling

The teaching path here proposed is addressed to the whole primary class in general and to dyslexic children in particular. This path draws from research within the Anglophone educational setting, where researchers (Price, Ruscher 2006) have proposed to embed instructional strategies to foster phonological awareness skills at various levels into routines of book sharing between adults and children. The path here presented includes a series of phases, going from a focus on meaning to a focus on form (phonemes), to a final step where form and meaning are integrated. Teachers

could choose simple storybooks that have already been employed or some new short stories. Here below is a table adapted from Price and Ruscher (2006, p. 33) with a sequence of instruction for a phonological awareness program embedded in storytelling.

Step	Focus	Activity	Description
1	Meaning	The teacher displays picture cards or objects	Emphasis is on the key content words. The teacher displays picture cards/ objects to introduce key words, facilitate comprehension, and motivate children
2	Meaning	The teacher shares the book	Emphasis is on the story content. The teacher tells the story several times, and encourages overall comprehension through visual aids and paralinguistic clues
3	Educator modelling form	The teacher provides demonstrations	The teacher models phonological awareness activities for children, so that they know what is expected from them
4	Children practising form	Children are engaged in activities and games	The teacher uses words from the book in games and activities for repeated practice of the targeted phonological awareness skill
5	Integrating meaning and form	The teacher shares the book again	The teacher highlights children’s acquired knowledge of the targeted phonological skill while re-telling the book

Table 2. Sequence of instruction for a phonological awareness programme embedded in a storytelling routine (adapted from Price, Ruscher 2006, p. 33).

4.2 A Sample Phonemic Awareness Path Embedded in Storytelling

This section provides an example of a set of phoneme awareness activities embedded in the story *Winnie the Witch* (Paul, Thomas 1987). Such path is a revision and an adaptation of the one proposed and designed by Price and Ruscher (2006: 56-65). In the storybook, Winnie lives in a house that is all black, with her cat Wilbur. Wilbur is also all black, except for his green eyes. This makes things complicated in the house, as the cat blends in with the furniture, making it difficult to see him. Winnie tries to solve this problem by changing the cat’s colour with her magic wand several times, but it never works out. One day Winnie has an idea and decides to keep her cat black and change the colour of her house instead. This book is a useful tool to work on the phoneme level of words, as it includes many one-syllable words with short vowel sounds (e.g., *cat, sat, can, bath, black, grass, sit, him, witch, red, bed, legs*), long vowel sound patterns

(e.g., *sheet, sleep, green, tree, came, chair, blue*), or R-controlled vowel sound patterns (e.g., *turn, bird, door, floor*). Before starting the storytelling experience, teachers should explain to the children that they will listen to a story first, and then will carry out some new activities with the sounds of the English language. If children have troubles grasping the meaning of the word «sound», the teacher can expose them to a series of sounds, from environmental sounds (the wind blowing; a pair of scissors cutting) to sounds in Italian (Costenaro 2011). What will happen during the storytelling should be clear to all children. Following is a description of the sound path suggested in order to introduce the phoneme awareness task of blending sounds to form words. This is considered an easier task at the linguistic and cognitive level, as compared to segmenting words into single sounds. Research (Adams 1990) has shown that being able to blend sounds to form words is a fundamental skill preparatory to being able to associate sounds with letters. The following path is an adaptation of the one proposed by Price and Ruscher (2006, pp. 56-65) (Costenaro 2011):

Step 1: Focus on meaning. The teacher presents the key words of the story through picture cards, such as *house, cat, witch, black, bed, chair, green*, then shows pictures from the book itself. As an alternative, the teacher introduces the story through real objects found in the story, such as the animal toy of a cat, a little Lego house, a real chair etc.

Step 2: Focus on meaning. This second phase is still dedicated to enhance and strengthen story content comprehension. The teacher tells the story in simple and carefully selected English words. Paralinguistic clues such as facial expression, gestures, body language, voice tone, intonation, can be used in order to facilitate children's story comprehension (Costenaro 2006; Steinbock, Costenaro 2005). The story can be told more than once.

Step 3: Teacher modelling form. The teacher models the phoneme awareness task - blending - that children will carry out on their own during step 4. The educator initially models the blending task using words that are taken from the storybook, and has children listen to him/her carefully without expecting them to take part in the activity. The teacher can decide to focus on the regularly spelt one-syllable word *cat*. Children are expected to have understood if not already retained the meaning of this word, as they have seen it in the storybook pictures or in the use of an animal toy during step 1 and 2. The educator explains the task by telling the pupils that he/she will say the sounds in a word in a weird way, namely, in little bits. The teacher models the blending activity by pronouncing the sounds contained in the word *cat* with enough space between them: «/k/ pause /æ/ pause /t/», and then pronounce the whole word, «*cat*». The teacher repeats the activity several times and encourages children to listen attentively but

do not require yet that pupils blend the sounds together to create the word. Within a context of English as a FL, learning to accurately recognize and articulate the short vowel sound /æ/ is essential, in order for instance to differentiate such words as *cat* and *cut*. If teachers do not feel safe in their pronunciation model for children, they can make use of specific websites in order to have children listen to and see an English-speaking model.⁶ When pronouncing the letter /t/ in *cat*, the teacher should be careful to stress how it differs from the Italian consonant. The teacher could playfully touch his/her upper front teeth while pronouncing the Italian /t/, and then have children see that in English the tongue ‘goes a different way’ and actually touches the area right above the upper front teeth.

Step 4: Children practising form. Children are actively involved in the phoneme awareness task previously presented. The teacher could first work with the same word *cat*, and motivate the children by explaining that s/he will need their help to put the word back together again. When pupils have practised the task with the word *cat*, the teacher can introduce new words, not necessarily known by the children, such as rhyming words: *mat*, *bat*, *fat*. During this phase, the focus is on the phonetic form of words, thus teachers’ main concern should not be on the meaning of words. If pupils naturally ask what a word means, the teacher could devise strategies to have them forget about the contents for a while and concentrate on the sound structure: «This is a game with the sounds in words. Listen: /m/ long pause /æ/ long pause /t/ are separate sounds. If we don’t blend these sounds, we cannot have a full word. Only when we have a full word, we will find out its meaning».⁷ In order to make the blending task more accessible to dyslexic children, some multi-sensory strategies to enact the visual and kinaesthetic senses should be devised. The teacher could assign three blocks of different colours to pairs of children and ask them to put the blocks near to one another, left to right, when the teacher pronounces the three sounds in the word *cat*. The left to right direction should be explicitly stressed, in order to assist all those non-native Italian children whose alphabetic system significantly differs from the Italian one. The teacher can then encourage pupils themselves to move the blocks near to one another and at the same time blend the sounds in order to pronounce the whole word. Children can additionally be encouraged to count the number of blocks they use, in order to understand how many sounds are in the word *cat*.

6 A phonetics link which proposes a multi-sensory approach to the pronunciation of the English sound system is for instance <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/english/frameset.html>.

7 Due to its conceptual complexity, the teacher can say this in Italian.

Step 5: Integrating meaning. The teacher retells the story, and when s/he encounters the word *cat*, he/she reviews the blending task encouraging children to give answers: «Do you remember what “/k/ pause /æ/ pause /t/” is?», or asks children to count sounds out loud in the word: «Do you remember how many sounds there are in “cat”?» As before, this can be asked in Italian. Thus doing, children are guided to review the task previously carried out within the embedded context of the book sharing experience. This pleasant and anxiety-free learning setting can in its turn help children anchor the input learned in their long-term memory.

The storytelling framework can represent an effective introductory strategy to make children feel safe and confident – as they know what storytelling is about. After this first phase, we suggest that teachers continue to work on the targeted task outside the storytelling setting, so that children have the possibility to practice the activity in different contexts.

4.3 Introducing Literacy: from Sounds to Letters

After children have practised blending tasks with words taken from the storybook and new words, and have practised the pronunciation of most difficult sounds in such words, the teacher can introduce some simple tasks to associate each sound with its written realization. Capital letters are to be introduced first, as they are easier to be recognized and reproduced. It should also be kept in mind how crucial it is to have dyslexic children approach the written code in a systematic and multi-sensory way. The age of the learners will be crucial in this phase. With older children already knowing the Italian alphabet and how to write, the main focus will be to have them notice that there are words in English which function like most Italian words, that is, one sound corresponds to one letter only (as per the phonics approach). First-graders will have to be guided in a slower manner to learn to recognize all the single letters in a word like *cat*. The teacher should be careful to first choose words that do not differ significantly from Italian words, that is, do not contain letters like the diagraph *th* or the trigraph *tch*.

During this phase children are guided to recognize and associate regular sound-letter correspondences of familiar one-syllable words (Costenaro 2011). This should be done with a multi-sensory approach. Pupils could be divided in small groups and be assigned a set of big coloured plastic letters. The teacher could then pronounce the word slowly stressing its single sounds, /k/ /æ/ /t/, and encourage the children to choose the letters from their set and put them close to one another in order to form the word, and read it. Or the teacher could divide the class in small groups of children and assign each group a big alphabet letter card. Then the teacher could call to the front of the room one child from the /k/ group, one child from the /æ/

group, and one child from the /t/ group, and have the three children stand close to one another while sequencing their sounds to form the word. This activity can be carried out in the form of a competition, where the teacher pronounces a three-letter word out loud and has pupils from each group get together to form the word as quickly as possible.

When children read a whole word, it is important for teachers to give an immediate feedback if the pronunciation is not appropriate. If children for instance read the short vowel /æ/ in *cat* as the Italian sound, the teacher should pronounce it ‘the English way’ at once, stressing it and inviting the pupils to repeat the sound alongside. The teacher could tell the children that the English letter *a* is a ‘tricky letter’, as it is pronounced a bit differently as compared to the Italian letter *a*.

What is crucial during this phase of literacy introduction, is to be explicit with pupils about the mechanism of translation of sounds into letters. In order to make the process easier for children, it is recommended that regularly spelt words are tackled first. When encountering irregularly spelt words in the course of their learning process, children will then have to learn how to activate the most appropriate visual memory strategies in order to retain words.

5 Conclusions

Throughout this essay, the main focus has been on the notion of phonological awareness skills as related to young dyslexic learners and their reading skills. One of the main goal has been to suggest some methodological strategies and practices to assist young learners in developing their meta-phonological abilities when approaching the English language. The learning programmes and paths suggested to include phonological awareness tasks and games in the English syllabus show that it is indeed possible for Italian educators and teachers to find effective and pleasant ways to foster some crucial – and often neglected – language abilities and knowledge in English that will successively affect young learners’ reading and writing skills.

References

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge: MIT Press.
- Aglioti, S.M.; Fabbro, F. (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Ayres, L.R. (1995). «The Efficacy of Three Training Conditions on Phonological Awareness of Kindergarten Children and the Longitudinal Effect

- of Each on Later Reading Acquisition». *Reading Research Quarterly*, 30, pp. 604-606.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Bentin, S. (1992). «Phonological Awareness, Reading and Reading Acquisition: A Survey and Appraisal of Current Knowledge». *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 111-112, pp. 167-180.
- Bradley, L., Bryant, P. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bruce, B. (1964). «The Analysis of Word Sounds by Young Children». *British Journal of Educational Psychology*, 34, pp. 158-170.
- Caon, F.; Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.
- Catts, H.W. (1991). «Facilitating Phonological Awareness: Role of Speech-Language Pathologists». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22, pp. 196-203.
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Costenaro, V. (2006). «Inglese dinamico, Inglese dinamici: Introducing EFL in Italian Nurseries through a Sociolinguistic Approach». *Scuola e Lingue Moderne*, 8-9, pp. 48-52.
- Costenaro, V. (2008). «'Language Acquisitional Storytelling': Psycholinguistics in Action in the EFL Classroom». *Studi di Glottodidattica*, 2 (3), pp. 65-88.
- Costenaro, V. (2011). *Phonological Awareness and Reading Acquisition: An Educational Proposal for Introducing English in Italian Preschools* [tesi di dottorato]. Padova: Università degli Studi di Padova.
- Cummins, J. (1981). «The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students». In: California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, pp. 3-49.
- Daloiso, M. (2007). *Early Foreign Language Teaching*. Perugia: Guerra.
- Daloiso, M. (2009a). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2009b). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia, Cafoscarina.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- De Cara, B.; Goswami, U. (2003). «Phonological Neighbourhood Density: Effects in a Rhyme Awareness Task in Five-Year-Old Children». *Journal of Child Language*, 30, pp. 695-710.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue: Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.

- Freddi, G. (1990a). *Il bambino e la lingua: Psicolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Freddi, G. (1990b). *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Gillon, G.T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. New York: Guilford.
- Goswami, U. (2000). «Phonological Representations, Reading Development and Dyslexia: Towards a Cross-linguistic Theoretical Framework». *Dyslexia*, 6, pp. 133-151.
- Goswami, U.; Bryant, P.E. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale: Erlbaum.
- Goulandris, N. (2003). *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons*. London: Whurr Publishers.
- Hornsby, B. (1999). *Before Alpha: Learning Games for Under Fives*. London: Souvenir Press.
- International Dyslexia Association (2002). *Definition of Dyslexia*. <http://www.interdys.org/>.
- Justice, L.M.; Kaderavek, J.N. (2004). «An Embedded-Explicit Model of Emergent Literacy Intervention for Young At-risk Children: Part I». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, pp. 201-211.
- Lieberman, I.Y. et al. (1974). «Reading and the Awareness of Linguistic Segments», *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, pp. 201-212.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Paul, K.; Thomas, V. (1987). *Winnie the Witch*. New York: Kane-Miller Book Publishers.
- Pesce, A. (2012). «The Multi-Sensory Perspective of Intensive Phonics Instruction for Language- or Reading-Impaired Students during Early Stages of Literacy». *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, pp. 21-27.
- Price, L.M.; Ruscher, K.Y. (2006). «Fostering Phonological Awareness Using Shared Book Reading and an Embedded-explicit Approach». In: Van Kleeck, A. (ed.), *Sharing Books and Stories to Promote Language and Literacy*. San Diego: Plural Publishing, pp. 15-76.
- Snowling, M. (1987). *Dyslexia: A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford: Balckwell.
- Steinbock, N.R.; Costenaro, V. (2005). «Inglese Dinamico: A New Natural Approach to the Acquisition of English as a Foreign Language». *Scuola e Lingue Moderne*, 8-9, pp. 30-34.
- Treiman, R.; Baron, J. (1983). «Phonemic-analysis Training Helps Children Benefit from Spelling-Sound Rules». *Memory & Cognition*, 11, pp. 382-389.
- Wimmer, H. et al. (1994). «The Role of Rhyme Awareness in Learning to Read a Regular Orthography». *British Journal of Developmental Psychology*, 12, pp. 469-484.

-
- Wimmer, H. et al. (1998). «Poor Reading: A Deficit in Skill Automatization or A Phonological Deficit?». *Scientific Studies of Reading*, 2, pp. 321-340.
- Ziegler, J.C.; Goswami, U. (2005). «Reading Acquisition, Developmental Dyslexia and Skilled Reading Across Languages: A Psychological Grain Size Theory». *Psychological Bulletin*, 131 (1), pp. 3-29.

Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento

Difficoltà linguistiche e strategie metodologiche

Paola Celentin (Università degli Studi di Verona)

Abstract In this essay we intend to propose an early systematization of the difficulties for a dyslexic Italian student learning French. We addressed our interest to students attending secondary school (11-19 years old), because in Italy French is taught in these school levels as a second language. From a brief discussion of the difficulties of this language for people with specific learning needs, we will focus specifically on the errors made by dyslexic students learning French and we will highlight some possible action to make the French language more accessible even to people who have this disorder.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Difficoltà del francese LS per gli allievi con DSA. — 3. Errori tipici dell'allievo con DSA in francese LS. — 4. Didattica della LS ad allievi con DSA nella scuola secondaria: cosa si può fare?. — 4.1. Sviluppare la consapevolezza fonologica in francese LS. — 4.1.1. Il disturbo fonologico. — 4.1.2. Livelli di consapevolezza fonologica e attività. — 4.2. Riflettere sul funzionamento della lingua scritta. — 4.2.1. Il disturbo visivo e dell'attenzione. — 4.2.2. Le corrispondenze grafemi/fonemi. — 4.2.3. I morfogrammi lessicali (prefissi, suffissi, derivati). — 4.2.4. I morfogrammi grammaticali (terminazioni dei verbi, marche di genere e di numero). — 4.3. Adattare il modo di trattare gli omofoni. — 4.4. Privilegiare il lavoro breve ma metodico sulle regolarità del francese LS. — 5. Conclusioni.

1 Introduzione

Gli studi riguardanti l'apprendimento della lingua francese per le persone con disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) sono prevalentemente di matrice canadese (e, in misura minore, svizzera), sono elaborati, cioè, nei paesi in cui è necessario che i funzionari statali apprendano questa lingua come strumento di lavoro. Si tratta quindi di contesti in cui il francese è più lingua seconda che lingua straniera (LS) e pertanto vanno fatti i debiti 'aggiustamenti di tiro' riguardo le soluzioni ivi proposte, anche se, di base, le difficoltà e gli errori commessi sono i medesimi.

Non ci siamo addentrati nella proposta di tecniche specifiche, per le quali rimandiamo alla bibliografia che, se non ampia come quella esistente per la lingua inglese, vanta comunque studi e repertori di buona qualità. Nelle nostre indagini non abbiamo però rinvenuto né siti né pubblicazioni specifiche con materiali didattici per l'insegnamento della lingua francese

a stranieri con DSA. Per l'insegnante si tratta quindi di adattare gli strumenti esistenti per il francese lingua materna alla luce delle caratteristiche specifiche della lingua materna degli studenti (l'italiano) e della loro età.

2 Difficoltà del francese LS per gli allievi con DSA

La lingua francese è considerata una lingua mediamente opaca (cfr. Daloiso 2012, p. 75): conta 190 grafemi per realizzare 35 fonemi. Ad esempio, per scrivere il suono [o] in francese vi possono essere le seguenti dodici combinazioni grafiche: *o, ot, ots, ocs, au, aux, aud, auds, eau, eaux, ho, ô*. L'italiano invece è considerato una lingua trasparente (cfr. Daloiso 2012, p. 75) in quanto conta 33 grafemi per rappresentare 25 suoni, l'inglese una lingua nettamente opaca visto che dispone di 1.120 grafemi per rendere i 40 suoni che la compongono.

A differenza dell'inglese, il francese possiede delle regole di conversione che, una volta automatizzate, permettono di leggere e scrivere correttamente anche le parole sconosciute. Ciononostante, per un allievo dislessico la lingua francese risulta particolarmente difficile perché attraverso queste regole di conversione fonema-grafema si riesce a scrivere correttamente solo circa il 50% delle parole. Le restanti parole possono essere lette correttamente solo attraverso la via lessicale, cioè avendo già in mente l'immagine sonora della parola stessa. Si tratta delle parole definite irregolari (come ad esempio *fusil, tabac, femme*) nelle quali i rapporti fra grafema e fonema non sono tipici e non rispondono alle regole di conversione. Se queste parole non appartengono già al lessico ortografico del lettore avverranno degli errori di regolarizzazione, cioè le parole saranno lette generalizzando le regole di conversione che si conoscono (ad esempio, *tabac* letto /tabak/ invece di /taba/ o *femme* letto /fem/ invece di /fam/).

Cadono quindi a pennello le parole di Paul Valéry:

Je ne parlerai donc pas de notre orthographe, malheureusement fixée, en toute ignorance et absurdité, par les pédants du XVIIe siècle et qui n'a cessé depuis lors de désespérer l'étranger et de vicier la prononciation de nos mots. Sa bizarrerie en a fait un moyen d'épreuve sociale: celui qui écrit comme il prononce est, en France, considéré inférieur à celui qui écrit comme on ne prononce pas.

Per un allievo con DSA le difficoltà principali del francese si possono delineare come segue:

- a. la **compitazione** presenta numerose anomalie (ad esempio il raddoppiamento delle consonanti che non segue alcuna regola: *aggraver-agrandir, apparaître-apercevoir, bannir-banal, combattant-com-*

- batif, colonne-colonel-colline, trappe-attrape, mourir-nourrir* ecc.);
- b. l'**assenza dell'accento tonico** su ogni parola di una frase o di un gruppo nominale (ad esempio «trois beaux enfants» si legge /truabozanfán/) che rende la comprensione più complessa; da questo punto di vista l'inglese è differente perché, dovendo pronunciare «three nice children», ogni parola è accentata ed è più semplice distinguere le tre parole;
- c. la **presenza della liaison** che rende impossibile, senza la conoscenza del contesto, individuare il confine fra le parole (ad esempio «il est tout vert» si legge esattamente come «il est ouvert» e cioè /iletuver/).

3 Errori tipici dell'allievo con DSA in francese LS

Proponiamo di seguito una catalogazione degli errori tipici commessi dall'allievo con DSA nell'apprendimento del francese LS. Questa catalogazione ha lo scopo di aiutare l'insegnante a classificare gli errori in base a delle tipologie. Molti allievi commettono questo tipo di errori all'inizio del loro percorso di apprendimento, senza per questo essere considerati DSA. È solo la persistenza e l'accumulo di questi errori detti 'specifici' che possono far pensare a delle situazioni a rischio che vanno quindi approfondite e trattate con gli strumenti idonei.

Tipologia di errore	Abilità in cui si manifestano	Descrizione	Esempi	
Errori a dominante fonetica	Produzione orale e scritta	Omissione di	lettere	<i>pote</i> al posto di <i>porte</i>
			sillabe	<i>paye</i> al posto di <i>papaye</i>
			parole cerniera	<i>à, où, et, qui, sur, sous</i>
		Aggiunta di	lettere	<i>arbustre</i> al posto di <i>arbuste</i>
		Inversione		<i>cra</i> al posto di <i>car</i> , <i>fitre</i> al posto di <i>frite</i>
		Confusione di origine uditiva	consonanti sorde e consonanti sonore	/f/ = /v/, /s/ = /z/, /c/ = /g/ ecc. e quindi le coppie minime come <i>boule-poule, faut-vaut, cran-grand, tard-dard</i>
			nasali	/un/ = /in/, /m/ = /n/, /on/ = /an/, ecc. e quindi le coppie minime come "mille"- "nil"
Confusione di origine visiva		u = n, b = d, m = n, ou = on, p = q, h = l ecc.; e quindi le parole come <i>fête</i> e <i>père, belle</i> e <i>balle</i> ecc. oppure le parole con aspetto simile <i>importance</i> e <i>impotence, dans</i> e <i>danse, obstacle</i> e <i>spectacle</i>		

Tipologia di errore	Abilità in cui si manifestano	Descrizione	Esempi
Errori legati alle regole di lettura	Letture	Lettere c, g, s	<i>cent</i> letto /cent/ al posto di /san/ <i>genoux</i> letto /gienu/ al posto /jenu/
		L <i>mouillé</i>	ill, ail, eil
		Suoni complessi (semivocali) e parole lunghe	ien, oin, ecc. e le parole come <i>philosophique, inestimable, propriété</i> ecc.
Errori nella individuazione delle parole nella frase	Produzione scritta	Fusione	«j aime» al posto di «j'aime» «pluvite» al posto di «plus vite» «onnetalé» al posto di «on est allé» «chessoï» al posto di «chez soi» «féduski» al posto di «fait du ski» «quarantan» al posto di «quarante ans»
		Segmentazione	«d'ossié» al posto di «dossier»
Errori legati all'ortografia degli omofoni	Produzione scritta	Omofoni grammaticali	<i>a = à, on = ont, et = est, son = sont</i>
		Omofoni lessicali	<i>ver, vers, verre, vert</i> <i>mer, mère, maire</i> <i>sang, sans, cent</i>
Grafie non esistenti in francese	Produzione scritta	A differenza degli errori nella segmentazione delle parole nella frase, qui si tratta di parole che non possono esistere in francese perché contrarie alle regole di conversione fonema/ grafema.	«il au» al posto di «il a eu» «carrte» al posto di «carte» «il avè» al posto di «il avait»
Errori grammaticali	Produzione sia scritta che orale	Mancato riconoscimento della natura delle parole e difficoltà nell'analisi della loro funzione	«Il a été en France»: <i>été</i> viene interpretato come sostantivo «estate» e la frase diventa incomprensibile
		Errori di accordo	«Une fête amusant» al posto di «Une fête amusante»
		Confusione nell'individuazione del tempo dei verbi	«Ils étaient jeunes»: <i>étaient</i> viene recepito all'orale come participio passato <i>été</i> e la frase diventa incomprensibile
		In generale, difficoltà di comprensione e di applicazione delle regole di grammatica.	Ad esempio, confusione della preposizione articolata <i>du</i> : «Les étudiants de le lycée» al posto di «Les étudiants du lycée»

4 Didattica della LS ad allievi con DSA nella scuola secondaria: cosa si può fare?

In questa sede non ci soffermiamo sulle indicazioni generali relative al metodo di lavoro, agli strumenti compensativi e dispensativi che si possono adottare con gli allievi con DSA nell'insegnamento linguistico, per le quali rimandiamo a trattazioni più ampie (Daloiso 2012).

Qui ci soffermiamo sulle specificità della lingua francese e del suo insegnamento ad allievi in età di scuola secondaria (dagli undici ai diciannove anni) visto che questo è il contesto in cui opera normalmente il nostro destinatario, cioè l'insegnante di francese LS in Italia.

Ci sentiamo solo di ribadire come, in molti i casi, gli interventi a favore degli allievi con DSA vadano in realtà a vantaggio dell'intera classe, considerato il carattere sistematico e riflessivo che li caratterizza.

Ci sembra inoltre importante sottolineare come tutti questi interventi vadano inseriti nella più ampia programmazione didattica e non risultare 'avulsi' dal lavoro della classe.

Per finire, questo tipo di intervento può dare i suoi frutti solo se è breve, intenso ma costante: sono più efficaci cinque minuti ad ogni lezione che due ore una volta al mese.

4.1 Sviluppare la consapevolezza fonologica in francese LS

Nell'apprendimento della LM il grado di sviluppo della consapevolezza fonologica è un indice predittivo inequivocabile per determinare la probabilità che la persona sia colpita da DSA. Un buon lavoro metafonologico in LM in età prescolare e nei primi anni della scuola primaria 'spiana' la strada anche per gli apprendimenti linguistici successivi. Attualmente è in corso un processo di sensibilizzazione nei confronti di questa competenza nei gradi inferiori della scuola italiana. Non vi è altrettanta attenzione, invece, all'importanza di lavorare sul versante fonetico e fonologico durante le lezioni di LS a scuola, in particolar modo nella scuola secondaria. Questo tipo di potenziamento, invece, gioverebbe ampiamente all'intera classe, migliorando l'apprendimento delle persone senza disturbo e favorendo l'automatizzazione del collegamento fonema-grafema per le persone con DSA.

4.1.1 Il disturbo fonologico

Gli studi hanno dimostrato che alcuni bambini dislessici non hanno costruito correttamente il sistema fonologico della loro lingua materna. Questi bambini non riescono a discriminare dei fonemi distinti (ad esempio /t/ e /d/). Possono però operare delle distinzioni per uno stesso fonema pronun-

ciato in modo diverso (ad esempio /t/ aspirato e /t/ duro). In un certo senso si può dire che sono ‘daltonici del suono’.

Il disturbo fonologico può essere definito come una difficoltà nel trattamento dei suoni. L'esistenza di questo disturbo comporta delle difficoltà nell'acquisizione delle corrispondenze grafema-fonema e questo porta al disturbo dell'apprendimento della lettura e dell'ortografia dei bambini dislessici.

Si stima che circa il 67% dei dislessici siano affetti da questo tipo di dislessia definita fonologica (Barrouillet et al. 2007). Queste persone leggono soprattutto ‘attraverso gli occhi’ e sono dette gli ‘indovini’, in quanto, di fronte ad una parola sconosciuta, utilizzano spesso le prime lettere o sillabe per tentare di indovinare la parola intera. In questo modo commettono moltissimi errori di decodifica senza interrompere la lettura, anche se il senso della frase non è compiuto.

Al momento della **lettura**, questo tipo di dislessia comporta:

- a. confusione dei suoni (*guvette* al posto di *cuvette*);
- b. inversione nell'ordine delle lettere (*clame* al posto di *calme*);
- c. difficoltà di segmentazione lessicale;
- d. difficoltà a leggere le parole meno frequenti.

Oltre all'impatto sulla lettura, il disturbo fonologico comporta delle difficoltà a livello:

- a. della **lingua orale**, che si manifestano in tutti i compiti che richiedono la pronuncia della parola: ripetizione, linguaggio, spontaneo, denominazione. Si notano difficoltà nell'apprendimento di nuove forme sonore che si ripercuotono sull'apprendimento delle lingue straniere;
- b. della **memoria verbale a breve termine**, la capacità, cioè di conservare un certo numero di informazioni (cifre, parole, frasi) per il tempo necessario a trattarle. Uno *span* di memoria troppo limitato provoca problemi in numerosi compiti cognitivi, fra cui la comprensione orale e scritta e, per la lingua francese, gli accordi di genere e numero.
- c. delle **capacità metafonologiche**, cioè la capacità di manipolare i suoni della lingua.

4.1.2 Livelli di consapevolezza fonologica e attività

Con il termine ‘consapevolezza fonologica’ ci si riferisce all'abilità di identificare e manipolare le parole in una frase e le parti di una parola (sillabe, rime e fonemi). Il livello più alto della consapevolezza fonologica è dato dalla consapevolezza fonemica che corrisponde all'abilità di identificare e manipolare i fonemi.

Nella tabella seguente riportiamo i livelli di consapevolezza fonologica, la descrizione dell'abilità richiesta e alcuni esempi di attività da proporre per sviluppare l'abilità descritta. È da tener presente che le attività posseggono gradi di difficoltà diversi: i compiti che richiedono di compiere operazioni sui fonemi sono generalmente considerati appartenenti a un livello di difficoltà più alto rispetto alle prove in cui è richiesto di operare con unità più grandi, come le sillabe, che implicano un livello più 'rudimentale' di consapevolezza fonologica.

Livello di consapevolezza fonologica	Descrizione dell'abilità	Esempio di attività
Parola	Distinguere e manipolare le parole in una frase.	Insegnante: Avanza di un passo per ogni parola della frase «Le chat est noir». L'allievo avanza di quattro passi.
Sillaba	Distinguere e manipolare le sillabe di una parola.	Insegnante: Batti le mani per ogni sillaba del nome che io dico. (ad esempio: «Marie», due battiti).
Rima	Riconoscere, identificare e produrre delle parole che rimano.	Insegnante: Ora reciterò una filastrocca. Alza la mano ogni volta che sentirai una parola che fa rima con gris.
Fonema	Isolamento: riconoscere i suoni individuali che compongono una parola.	Insegnante: Qual è il primo suono di souris? Allievo: /s/.
	Identificazione: riconoscere lo stesso suono in parole diverse.	Insegnante: Quale suono si ripete in main, minou, mouette? Allievo: /m/.
	Categorizzazione: riconoscere che una delle parole dell'insieme ha un suono differente dalle altre.	Insegnante: Quale parola non comincia con lo stesso suono delle altre: pomme, porte, crayon? Allievo: Crayon.
	Fusione: ascoltare una sequenza di suoni e combinarli per formare una parola.	Insegnante: Che parola dico /l/-/a/-/c/? Allievo: Lac.
	Segmentazione: dividere la parola in suoni, pronunciare ciascun suono battendo le mani o contando.	Insegnante: Che suoni ci sono nella parola niche? Allievo: /n/-/i/-/ch/.
	Sottrazione: identificare la parola che resta quando si toglie un fonema da una parola.	Insegnante: Cosa diventa la parola neuf senza il suono /n/? Allievo: Œuf.
	Addizione: formare una parola nuova aggiungendo un fonema ad una parola esistente.	Insegnante: Di la parola «ri». Allievo: Ri. Insegnante: Ora aggiungi il suono /c/ all'inizio. Che parola ottieni? Allievo: Cri.
	Sostituzione: sostituire un fonema con un altro per creare una parola nuova.	Insegnante: Di la parola sol. Allievo: Sol. Insegnante: Ora dilla un'altra volta e sostituisci il suono /s/ con i suono /b/. Che parola ottieni? Allievo: Bol.

Può essere utile, fatte salve le considerazioni formulate da Daloiso (2012: 212), dotarsi di uno strumento atto a rilevare il grado di consapevolezza fonologica degli allievi. Una griglia ben strutturata si può trovare fra i materiali pedagogici dell'Atelier online dell'Ontario (Canada).¹ Anche se pensata per allievi in età di scuola dell'infanzia-primaria può essere agevolmente impiegata anche in secondaria, ovviamente impiegando per la rilevazione delle tecniche adeguate al grado scolastico.

4.2 Riflettere sul funzionamento della lingua scritta

Con il termine 'metacognizione' ci si riferisce all'insieme delle conoscenze che un soggetto possiede sulle proprie attività cognitive ed il controllo che è in grado di esercitare su di esse (Cornoldi 1999). L'atteggiamento metacognitivo, quindi, «riguarda la generale propensione a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e a riconoscere la possibilità di utilizzarla ed estenderla: essa può aiutare il bambino anche quando egli non possiede conoscenze metacognitive specifiche utili per il caso proposto» (Cornoldi, Caponi 1991).

Senza dilungarci sull'importanza dello sviluppo di queste competenze per tutti gli studenti, ci preme sottolineare come questa attitudine più attiva, strategica e consapevole verso lo studio e l'assimilazione delle competenze giovi agli studenti con DSA, presentandosi come efficace misura compensativa alle carenze in altre sfere di competenza.

4.2.1 Il disturbo visivo e dell'attenzione

Il disturbo visivo e dell'attenzione (dislessia superficiale) impedisce all'allievo con DSA di costituirsi un lessico ortografico, in quanto ha difficoltà a distribuire in maniera omogenea la sua attenzione sull'insieme della sequenza di lettere. Di conseguenza, alcune lettere della parola scritta sembreranno più rilevanti di altre ed egli non perverrà all'identificazione della parola nel suo complesso. Ad esempio, la parola *maison*, qualche volta sarà vista come «MaisON», altre volte come «MaISon», di conseguenza la parola non sarà mai trattata nella sua integralità e nessuna immagine stabile potrà essere conservata in memoria.

L'allievo non riesce a far corrispondere un'unità visiva ad un'unità sonora.

1 Grille d'observation - Conscience phonologique, http://atelier.on.ca/edu/coreLite.cfm?p=main&modID=12&modColour=1&L=2&scene=mod12_tab2_sc19.

Questo tipo di dislessia colpisce circa il 10% dei dislessici (Barrouillet et al. 2007). Le persone colpite da questo tipo di dislessia leggono soprattutto ‘attraverso le orecchie’ e utilizzano prevalentemente, nella lettura, la via fonologica.

Questo comporta:

- una **lettura lenta e molto sillabata** che fa perdere il senso di quello che si sta leggendo;
- un’**ortografia** d’uso molto deficitaria;
- una **scrittura fonetica** (l’allievo scrive quello che sente e, a volte, nello stesso testo la medesima parola è scritta con grafie differenti, sempre rispettando la forma sonora, ad esempio per *maison* possiamo trovare «mézon» o «meison», per *gouvernement* possiamo trovare «gouvairement» o «gouvèrnement»);
- degli errori che non tengono in considerazione le regolarità del francese (ad esempio, la parola «terrminer» non può esistere in francese perché non c’è mai doppia ‘r’ prima di una consonante);
- delle difficoltà nell’apprendimento delle grafie nuove, complesse o comunque irregolari (*monsieur, écho, chœur, pied*);
- grosse difficoltà nel ricopiare (dalla lavagna o da un testo).

Queste persone hanno bisogno di ripetere anche duemila volte una parola prima di memorizzarne l’ortografia (contro un massimo di quattordici volte per le persone non dislessiche). Ci si rende quindi conto di come sia importante lavorare con questi allievi per aumentare la quantità di lessico ortografico a loro disposizione.

4.2.2 Le corrispondenze grafemi/fonemi

Sembra strano affrontare questo tipo di nozione alla scuola secondaria, ma, in realtà, anche gli studenti senza alcun disturbo particolare confessano di faticare a ricordare delle particolarità della loro LM. Per il francese LS i meccanismi da tenere sempre sotto controllo sono le modalità d’uso della cediglia, i casi in cui /g/ e /c/ sono dolci o duri, o i grafemi complessi (*euil, eil, ail* ecc.).

4.2.3 I morfogrammi lessicali (prefissi, suffissi, derivati)

In francese, come in italiano, molti prefissi si aggiungono semplicemente al nome o all’aggettivo, come ad esempio *inacceptable* = «non acceptable», *inaction* = «non action» ecc.

Molti suffissi, inoltre, hanno una forma fissa, sempre uguale, che si ag-

giunge anch'essa a un nome o ad un aggettivo, come ad esempio *peureux-peureuse, venteux-venteuse, mortel-mortelle, accidentel-accidentelle* ecc.

In definitiva si tratta di far vedere all'allievo come, in francese come in italiano, molte parole si costruiscano in modo abbastanza regolare. La presa di coscienza di questa regolarità è spesso nuova per lui e contribuisce, in una certa misura, a diminuire il suo stress di fronte alla scrittura.

Anche il ricorso ad alcune nozioni di storia della lingua è fecondo e valorizzante per l'allievo che ha l'impressione di affrontare nuovi territori, meno infantili. Può essere quindi utile, ad esempio, riflettere con lui sugli accenti in francese e portarlo a scoprire che l'accento circonflesso ricorda una 's' scomparsa (*hôpital e hospitalier, bête e bestial* ecc.).

Gli esercizi di questo tipo hanno sicuramente dei limiti: alcune parole sono irregolari, il vocabolario limitato dell'allievo gli impedisce di trovare parole della medesima famiglia ecc. Ciononostante, tutti questi esercizi di derivazione, a condizione di praticarli per piccoli blocchi, affrontando una sola nozione per volta e, obbligando l'allievo a crearsi dei supporti mnemonici visivi, danno dei risultati, anche se modesti. L'allievo amplia il suo vocabolario e, soprattutto, constata che nell'ortografia sono presenti certe regolarità.

4.2.4 I morfogrammi grammaticali (terminazioni dei verbi, marche di genere e di numero)

I morfogrammi grammaticali possono essere considerati la tappa successiva. Con questo termine ci riferiamo alle marche finali scritte, e spesso non pronunciate, che indicano in francese il genere, il numero e la persona (nella coniugazione). Saranno da rivedere con l'allievo, per esempio, le terminazioni possibili in base alla persona e il numero nella coniugazione. L'allievo verrà anche sensibilizzato alla presenza o all'assenza della marca del femminile o del plurale, e alle conseguenze sul significato, come ad esempio: «une recette de gâteaux très sucrés» e «une recette de gâteaux très difficile», «un chapeau de laine chaud» e «un chapeau de laine bleu».

4.3 Adattare il modo di trattare gli omofoni

Gli allievi disortografici e dislessici beneficiano spesso della revisione di certi omofoni. Per essere efficace questa revisione deve essere realizzata in maniera particolare. Innanzitutto bisogna affrontare una sola parola per volta: *à*, per esempio, o *on*, e non la diade (*à-a, on-ont*) che crea il problema. Bisogna infatti evitare di presentare le due possibilità a confronto, perché questo non fa che aumentare la confusione dell'allievo.

In seguito si può ricorrere a delle mnemotecniche (rime, analogie divergenti, gesti); anche il riferimento ad un'altra lingua può essere utile.

In sostanza bisogna evitare di fare richiamo all'analisi grammaticale perché l'allievo, nel momento in cui rilegge i suoi compiti, è spesso in sovraccarico cognitivo e quindi non in grado di richiamare conoscenze complesse.

4.4 Privilegiare il lavoro breve ma metodico sulle regolarità del francese LS

Il lavoro sull'ortografia con l'allievo dislessico si concentra inizialmente sulle parole decontestualizzate. Gli viene presentata in primo luogo la regola, con alcuni esempi, poi gli si chiede di scrivere alcune parole che, secondo lui, funzionano secondo questa regola. Ad esempio, dopo avergli mostrato che 'g' è dolce quando è seguita da 'e' e 'i', lo si invita a trovare delle parole con questa sequenza di lettere e a scriverle al computer. Il lavoro su supporto informatico offre innumerevoli vantaggi: migliora la leggibilità, permette di usufruire del correttore automatico, consente di conservare copia del lavoro svolto, e, soprattutto, permette di far sparire facilmente le parole non pertinenti.

L'allievo proporrà molto frequentemente delle parole che non corrispondono alla regola evidenziata, o che sono delle eccezioni. Ad esempio, cercando le parole con 'ge' e 'gi' troverà forse *girafe*, *gentil*, *genoux*, ma proporrà anche *déjeuner*. È importante che questa parola inopportuna sia subito eliminata dalla lista e messa su un'altra pagina. Una volta trovate alcune parole pertinenti con la regola si può praticare la derivazione: si riesce a trovare un nome, un aggettivo, un verbo della stessa famiglia? Cosa osserviamo sul piano ortografico? Lo scopo, anche in questo caso, è quello di far osservare all'allievo le grandi regolarità ortografiche all'interno di una medesima famiglia di parole.

Quando un argomento sembra ben consolidato (anche attraverso sessioni di lavoro autonomo che segua le tappe del lavoro visto con l'insegnante) si può passare al successivo.

È preferibile lavorare sull'ortografia in sessioni brevi e intense, ma ripetute (laddove è possibile) alcune volte a settimana e poste nei momenti in cui la concentrazione dell'allievo è al massimo.

È un lavoro lento, complementare agli interventi sulla composizione dei testi e sul metodo di lavoro.

Questo processo dovrebbe condurre l'allievo a rendersi conto che la lingua è un sistema che funziona con una certa regolarità e del quale si possono apprendere i principi generali.

5 Conclusioni

Nell'insegnamento delle lingue straniere l'allievo dislessico si scontra con la difficoltà, amplificata in modo esponenziale rispetto ai compagni, di comprendere quello che l'insegnante dice, di percepire i suoni nuovi e l'inizio e la fine delle parole, di cogliere il significato in base al contesto.

La metodologia glottodidattica necessita quindi di essere rivista alla luce dei bisogni di questi allievi. Il più ampio ricorso alla lingua materna, la richiesta di un insegnamento esplicito e meno basato sull'induzione, l'analisi di campioni di lingua regolari più che autentici sono in parziale contrasto con quanto previsto dalla glottodidattica di impianto comunicativo e quindi dai manuali attualmente in adozione.

Bibliografia

- Barrouillet, P. et al. (2007). *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie: Bilan des données scientifiques*. Paris: Institut national de la santé et de la recherche médicale.
- Brazeau-Ward, L. (1998a). *Dyslexie et français langue seconde* [online]. http://www.dyslexiaassociation.ca/francais/files/dyslexie_et_francais_langue_seconde.pdf.
- Brazeau-Ward, L. (1998b). *La collection EMS: Enseignement Multisensoriel Simultané* [online]. http://www.dyslexiaassociation.ca/francais/files/ems_f.pdf.
- Brunswick, N.; Mcdougall, S.; Davies, P. (2010). *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. New York: Psychology Press.
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C.; Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione*. Trento: Erickson.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Dyslexie et dysorthographie: Informations et recommandations à l'usage des enseignants* (s.d.) [online]. Confederazione Svizzera; Canton de Vaud: Département de la formation de la jeunesse et de la culture. http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/Brochure_Dyslexie.pdf.
- Gabrieli, C.; Gabrieli, R. (2008). *Dyslexia: What is it? Uno studio sull'insegnamento della lingua inglese a studenti dislessici*. Roma: Armando.
- Jašková, P. (2011). *Jeu linguistique et dyslexie en classe de FLE* [tesi di laurea]. Praha: Univerzita Karlova v Praze. <http://www.suf.cz/obsah/dokumenty/DPJaskova>.
- Langé, G. (2005). «Modalità di insegnamento dell'inglese per alunni con

- DSA» [online]. http://www.besimperia.it/bes/modalita_di_inglese_a_dsa.pdf. VIII Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana Dislessia, Milano, 10 giugno.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2002). *Lire au CP: Repérer les difficultés pour mieux agir*. Paris: CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2004). *Lire au CP: Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*. Paris: CNDP.
- Schneider, E.; Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: Fulton.
- Simioneschi, G. (a cura di) (2010). *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento: Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*. Milano: Le Monnier.
- Tanczos, J.; Monos, K.; Wiwczarowski, T.B. (2011). «Principles and Methods of Teaching Foreign Languages to Dyslexic Learners» [online]. *Esp-World*, 32, <http://esp-world.info>.
- Thomson, M. (2007). *Dyslexia and Modern Foreign Languages*. East Kilbride: Thomson Litho.

Disturbi emotivi e socio-relazionali

Una prospettiva glottodidattica umanistica

Egidio Freddi (Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract The acquisition of a language, native or foreign, initiates a complex process that introduces cognitive and emotional elements in each person. Besides the typically cognitive characteristics, psycho-emotional components play an important role that end up being determinant for an individual's future adaptation to school and to interpersonal relationships. In this paper, we will approach emotional disorders regarding the developmental ages (childhood and adolescence) not so much from a clinic or psychopathologic point of view, but in specific, in relation to linguistic education and the acquisition of a language within the humanistic perspective.

Sommario 1. Glottodidattica umanistica e processi emozionali dell'apprendimento linguistico. — 1.1. Quadro teorico di riferimento. — 1.2. Alcune implicazioni glottodidattiche. — 1.3. Le componenti psicoaffettive dell'apprendimento linguistico. — 1.4. La 'distanza' dalla lingua materna. — 2. Difficoltà relazionali ed emotive ed educazione linguistica. — 2.1. Le difficoltà relazionali. — 2.2. Le difficoltà emotive. — 3. Glottodidattica umanistica e apprendimento delle lingue. — 4. Riflessioni conclusive.

1 Glottodidattica umanistica e processi emozionali dell'apprendimento linguistico

Imparare una lingua significa mettere in gioco le proprie abilità linguistiche, pragmatiche, sociocomunicative e sociorelazionali. Attraverso un 'meta' controllo degli scambi linguistici la nostra mente supervisiona il percorso complessivo. I vissuti emotivi danno rilevanza ai contenuti in funzione della loro incorporazione o del loro rifiuto. La conoscenza delle componenti psicoaffettive dell'apprendimento risulta cruciale per un processo didattico efficace.

1.1 Quadro teorico di riferimento

L'uso del termine glottodidattica 'umanistica' del titolo indica da un lato lo specifico orientamento verso prassi, approcci e metodi che pongano il soggetto apprendente al centro del processo didattico; dall'altro inserisce questo contributo nel quadro di un'educazione linguistica che storica-

mente ha visto la ricerca di studi glottodidattici collegati alla psicologia umanistica contemporanea.

Freddi (2010) parlando delle funzioni del linguaggio verbale e della ‘parola’ che

- serve per esprimere il proprio mondo interiore
- organizza il pensiero dell’uomo
- consente le interazioni con gli altri uomini
- in virtù della sua natura teoretica, consente infiniti apprendimenti

indica in queste proposizioni gli assunti di una glottodidattica umanistica senza altri aggettivi, e quindi comuni a tutte le glottodidattiche possibili, per facilitare la piena conquista dell’*humanitas*, caratteristica unica ed irripetibile dell’uomo, che si manifesta nel linguaggio, nelle arti, nella musica, nella danza, nell’architettura, ma anche nei linguaggi non verbali e artificiali, e soprattutto nella letteratura.

Questa *humanitas* corrisponde ad una visione dell’uomo che possiede il primato biologico evolutivo della ‘parola’ e quindi della facoltà specie-specifica del linguaggio, che lo affranca dalla specie animale e che conferma il ruolo insostituibile della parola nell’universo semiotico.

Il termine umanistico non va quindi letto in rapporto a chi ha frequentato facoltà ‘umanistiche’ ma come chiarisce Balboni (2011):

Nel momento in cui si parla di glottodidattica umanistica è necessaria una chiosa del tipo «nell’accezione della psicologia umanistica, che richiama a considerare gli studenti come persone emozionali e non solo razionali, chiamati a svolgere attività che possono innescare un filtro affettivo, situati in una serie di relazioni che favoriscono o pregiudicano l’apprendimento, responsabili del modo in cui si relazionano e in cui affrontano il compito di apprendere».

Lo studioso veneziano rimanda quindi a quella componente emozionale che è parte integrante dei processi di apprendimento, come declinata dalla psicologia umanistica di Stevick (1990) e Krashen (1981, 1983).

In educazione linguistica ciò significa prendere atto della complessità della componente relazionale del processo di apprendimento, del rapporto studente-docente, studente-studente, docente-genitore, tenendo conto anche del dato emotivo, che contraddistingue le diverse sfaccettature della relazione del soggetto con l’universo scolastico.

Tale componente ha infatti un impatto significativo su tutto il processo di acquisizione linguistica, tanto da influenzarlo in modo profondo, sia in positivo, sia in negativo.

1.2 Alcune implicazioni glottodidattiche

Il docente di lingue si trova oggi di fronte ad una persona in un periodo ‘critico’ che è quello della preadolescenza o adolescenza, con forti connotazioni evolutive, periodo contrassegnato da una sensibile componente relazionale ed emotiva. Si tratta di soggetti che si affrancano nella realtà scolastica, passando dall’interno del nucleo familiare alle relazioni esterne interpersonali e sociali. Questo passaggio è oneroso sia per l’apprendente sia per l’insegnante, che deve affrontare non solo la crescita cognitiva dello studente, ma anche la sua crescita personale, emotiva e affettivo-relazionale. Ci si deve in ogni caso ‘fare carico’, seppure da un’ottica didattica, di queste trasformazioni e di questi rapidi cambiamenti, che spesso passano attraverso il conflitto e l’oppositività, nella ricerca di un equilibrio possibile.

L’apprendimento è sempre un atto volontario che vincola il soggetto, per realizzarsi, ad una precisa motivazione, che si aggiunge, per così dire, alle componenti cognitive ed emozionali. Ciò significa che è necessario un contratto di collaborazione fra le parti nel processo didattico, che vede la partecipazione di tutte le componenti personali dell’apprendente, tenendo conto che come dice Cardona (2010):

Il nostro comportamento razionale e le nostre scelte devono molto di più di quanto pensiamo al nostro sistema emotivo e le nostre capacità di apprendimento coinvolgono tutti gli aspetti della mente in un sistema complesso e interagente e non solo i processi cognitivi.

Il desiderio di imparare una nuova lingua straniera, e quindi di fare parte di una specifica comunità linguistica altra dalla propria, ha a che fare con una precisa motivazione. Si tratta di un ‘atteggiamento’ (*attitude*) con valenza emotivo-affettiva che rende possibile l’abbassamento del ‘filtro affettivo’ e contestualmente il passaggio dei nuovi dati linguistici. Krashen (1981) definisce «motivazione integrativa» quella che abilita all’integrazione con la cultura e la civiltà della nuova lingua di studio. Risulta evidente la componente volontaria, decisionale e motivazionale che si trova sullo sfondo del desiderio di apprendere, volontà che passa inevitabilmente sul piano emozionale.

È per questo motivo che la glottodidattica, come scienza interdisciplinare e teorico-pratica, fa sue, in un’ottica implicazionale, quelle istanze della psicologia umanistica che sono funzionali alla soluzione dei problemi dell’educazione linguistica.

L’apprendimento delle lingue quindi si confronta con i processi psicologici dell’apprendente, con le componenti psicoaffettive ed emotive che rendono possibile l’acquisizione linguistica.

1.3 Le componenti psicoaffettive dell'apprendimento linguistico

Ogni persona che voglia imparare una lingua viene in contatto con un nuovo universo culturale e linguistico, che modificherà il suo modo di pensare, le sue relazioni interpersonali, la sua intima *Weltanschauung*, la sua visione del mondo.

Ciò succede perché la lingua abilita alla strutturazione del pensiero e all'esperienza della realtà, attraverso il potentissimo codice del linguaggio, nella sua complessità verbale e non verbale. La competenza comunicativa è l'insieme delle componenti più sfaccettate della comunicazione umana, dove aspetti sensoriali e percettivi si mescolano con l'elaborazione mentale dei dati, mediati da un **corpo**, nel quale ragione e sentimento sono indissolubilmente concatenati. L'impatto dell'acquisizione linguistica è profondo perché profonda è l'incidenza della lingua nella nostra mente e nel nostro cervello. Si potrebbe dire che un soggetto che impara una lingua straniera non è più la persona 'di prima' sul piano neurobiologico e anche neuroanatomico.

Ma i cambiamenti sono sensibili anche a livello emotivo e psicologico, ed esistono dimensioni psicoaffettive specifiche, che determinano il successo o l'insuccesso di un apprendimento.

I diversi sistemi motivazionali, cognitivi ed emotivi si intersecano nella struttura di personalità, permettendo al discente di innescare strategie 'efficaci' per imparare nuovi input e acquisire il nuovo dato linguistico. Sempre Cardona (2010) osserva:

Se c'è demotivazione, ed è presente un sentimento negativo di rifiuto, che si traduce in uno stato ansiogeno, anche i nostri processi cognitivi non saranno in grado di operare efficacemente e il risultato sarà da un lato l'impossibilità di affrontare l'apprendimento con strategie adeguate, e dall'altra l'innalzamento del filtro affettivo, ossia una barriera immanente che si frappone tra l'apprendente e l'input.

Negli anni Novanta in educazione linguistica emerge la necessità di occuparsi della realtà 'olistica' dello studente nella concatenazione di aspetti cognitivi e affettivi nei processi di apprendimento. Porcelli (1994) a questo proposito scrive:

Si avverte il bisogno di minimizzare le resistenze di carattere psicoaffettive che i discenti oppongono in modo palese o occulto.

Lo studioso indica i fattori che incidono in modo negativo:

- a. la percezione negativa di sé in rapporto alle attitudini: «non ho orecchio per le lingue», «non mi entrano in testa i vocaboli» ecc.

- b. un rapporto competitivo (invece di un rapporto solidale e amicale) con il gruppo classe e il timore, particolarmente vivo negli adolescenti e negli adulti, di ‘perdere la faccia’ commettendo errori;
- c. problemi nei rapporti con il docente: l’insegnante antipatico, temuto e/o non stimato (sul piano professionale ma anche a livello personale) è il peggiore diaframma tra l’allievo e l’acquisizione di una lingua; gli atteggiamenti di eccessiva severità conducono spesso a successi solo apparenti e non duraturi.

Il filtro affettivo è un meccanismo di natura psicologica che si attiva nel momento in cui un soggetto si trova ad analizzare un input. Secondo Krashen (1981), se l’input è comprensibile, è necessario anche l’atteggiamento psicologico-emotivo attivo del discente, per permettere l’incorporazione del dato o, nel caso negativo, il suo rifiuto. È una barriera che può venire disabilitata solo dalla persona che, valutato il livello di ‘rischio sociale’ e il livello di ‘ansia’ prodotta, stabilisce in modo volontario di aderire o meno al progetto, anche se a volte il meccanismo può essere inconscio.

L’educazione linguistica innesca in ogni caso fenomeni di *arousal* emotivo ed affettivo-relazionale. Nel comportamento tipico è fondamentale riconoscerli ed attivare una glottodidattica ‘a misura di studente’, attuando percorsi di contenimento, inclusione relazionale e gratificazione degli esiti; nel comportamento atipico, legato ad atteggiamenti psicopatologici, sarà necessario creare una rete tra operatori, famiglia e scuola all’interno della quale sia possibile favorire processi trasformativi.

1.4 La ‘distanza’ dalla lingua materna

La lingua materna sancisce il ruolo fondamentale della figura genitoriale, il padre e la madre, nell’acquisizione della lingua biologica del bambino, che nasce in un determinato paese. La distanza fra le parti, sul piano prossemico, è intima e le informazioni linguistiche non sono disgiunte da quelle affettivo-relazionali, anzi è il ‘valore’ affettivo che conferisce al dato linguistico la possibilità efficace di una profonda acquisizione.

La lingua straniera aumenta in modo considerevole tale distanza emozionale, che allontana le nuove parole dalla ‘base sicura’ della madrelingua. Siamo di fronte ad una sorta di ‘estranamento’ che ha effetti durevoli sui vissuti identitari.

Nella LS vengono a mancare alcuni pilastri acquisizionali fondamentali: il CDS (*Child Directed Speech*), detto anche *baby talk*, e quel ‘bagno naturale’ di esposizione alla lingua che garantiscono tratti protettivi, incorporativi e rassicuranti.

La ‘nuova’ lingua, in qualche modo estranea, crea nel parlante una momentanea resistenza al cambiamento, perché mette a rischio la sicurezza

sociale, espone a errori, a senso di sfiducia, paura del ridicolo, vergogna. Si viene a perdere una familiarità che costituisce al contempo un baluardo per la preservazione dell'identità e una garanzia per l'acquisizione.

Molto dipende dall'età del discente, con l'aumentare dell'età maggiore è il senso di insoddisfazione rispetto al cambiamento.

Nel nostro caso, trattandosi di studenti in età evolutiva, maggiori sono le possibilità di intervento, principalmente legate alla modalità di approccio relazionale dell'insegnante e alle tecniche e strategie didattiche.

2 Difficoltà relazionali ed emotive ed educazione linguistica

Uno studente a scuola porta un vissuto personale, un preciso stile cognitivo e relazionale e una configurazione psicoaffettiva che lo caratterizzano. La sua individualità si mescola ed integra nel gruppo dei pari che costituisce la dimensione intersoggettiva della classe di appartenenza. La presenza di disturbi sia a livello personale sia a livello interpersonale influisce in modo sensibile a livello identitario individuale, ma anche nella realtà grupppale.

2.1 Le difficoltà relazionali

Le difficoltà relazionali costituiscono un ostacolo e un freno all'attività didattica perché si manifestano in classe, all'interno di un gruppo, che deve trovare una sua dimensione operativa.

Il termine 'difficoltà' viene usato in questo studio in riferimento ad aspetti di tipo evolutivo, transitorio, che hanno evoluzione spontanea positiva durante il corso del lavoro didattico, mediante un'attenta valutazione delle componenti cognitive e relazionali degli studenti e delle tecniche più efficaci e produttive per valorizzare le risorse di ognuno.

La persona con problemi di socializzazione in tale situazione tende a chiudersi in se stesso, paradossalmente agendo in modo opposto alla logica integrativa. È molto difficile che uno studente con basso grado di autostima, con una socializzazione problematica e con conseguenti risultati alterni possa trovare 'da solo' la strada per affrancarsi all'interno della vita grupppale.

Il timore di non essere all'altezza, di poter 'perdere la faccia', di fare brutte figure o di essere messo 'in ridicolo' dai compagni inevitabilmente fa alzare il filtro affettivo e il risultato è scarsa socializzazione e scarsi risultati.

Bisogna tenere conto anche degli aspetti caratteriali, del tipo di personalità di ognuno, un discente schivo e riservato con scarsa attitudine al lavoro d'insieme andrà stimolato e gratificato; un suo collega troppo 'esuberante' andrà a sua volta monitorato e contenuto. Ciò non significa ovviamente che

una persona introversa abbia automaticamente difficoltà e una estroversa più risorse, ma le strategie di approccio sono diverse.

Balboni (2006) chiarisce:

Le personalità 'estroverse' sono avvantaggiate dall'approccio comunicativo, nelle drammatizzazioni, nel lavoro di gruppo, cioè in molte delle attività che riguardano l'uso delle abilità linguistiche mentre per attività in cui sia prevista una riflessione più approfondita (ad esempio le attività di riflessione grammaticale) gli 'estroversi' risultano svantaggiati rispetto agli introversi.

In queste situazioni che non appartengono alla sfera psicopatologica, ma alla gestione delle diverse individualità all'interno della classe, molto dipende dall'atteggiamento dell'insegnante e dalla sua capacità di gestire il processo didattico attraverso la mediazione sociale e l'apprendimento cooperativo, privilegiando tutoraggio e cooperazione rispetto a modalità 'tradizionali' di insegnamento.

Caon (2008) a questo proposito afferma:

Proprio sulla qualità del processo acquisitivo linguistico e sulla considerazione che essa dipende sia da fattori interni sia dal contesto in cui esso avviene (inteso come insieme di relazioni interpersonali, di clima emotivo, di scelte metodologiche operate dal docente di lingue), si concentra gran parte del nostro lavoro.

Va inoltre rilevato che ogni studente porta con sé una 'storia relazionale' che è il frutto della sedimentazione del percorso fatto con il gruppo sociale primario, la sua famiglia. Tale percorso è il risultato delle componenti individuali, intersecate con gli aspetti ambientali, che hanno concorso a formare la vita di **quella** persona. L'esperienza scolastica rappresenta una novità sul piano personale e sociale e sulle opportunità di partecipazione alla socialità, ma spesso i 'meccanismi' di reazione hanno forti radici nella vita pregressa del discente. Per questo motivo è auspicabile un rapporto di fruttuosa collaborazione con i genitori, nell'ottica di un apprendimento il più possibile individualizzato ed efficace.

2.2 Le difficoltà emotive

Le difficoltà emotive si manifestano quando la persona che affronta uno stimolo emotigeno ha problemi nel controllo, nella espressione e nella regolazione degli stati emotivi. Questi elementi hanno a che fare con la competenza emotiva di ognuno di noi. Essa ci abilita ad uno screening di ciò che succede 'dentro' di noi e lo mette in rapporto al 'fuori'. Nella

strutturazione della competenza emotiva il temperamento, l'interazione familiare e sociale hanno un ruolo fondamentale.

I problemi possono nascere anche nella impossibilità di leggere i vissuti emotivi altrui, il che ci impedisce un coinvolgimento empatico e di valutare correttamente la 'temperatura' di uno scambio comunicativo. L'emozione tuttavia non va vista solo come una manifestazione incontrollata e pulsionale dei vissuti interni di una persona. Barone (2007) chiarisce:

L'emozione si caratterizza per essere rispettivamente un fenomeno di natura psicofisiologica, un fenomeno di natura cognitiva, di natura sociocognitiva e, infine, per essere una forma di linguaggio.

Lo sbilanciamento del riconoscimento sia dei propri vissuti interni, sia di quelli dell'altro porta ad una errata valutazione della realtà che ci circonda, determinando reazioni abnormi, disordinate, eccessive, rispetto allo stimolo iniziale.

Obiettivo di questo saggio non è la trattazione dei quadri clinici della psicopatologia della relazione e delle emozioni, ma l'analisi dei sintomi di disagio e sofferenza che coinvolgono gli aspetti emotivi degli studenti, in rapporto all'esperienza scolastica, e in modo particolare nell'educazione linguistica.

È necessario riflettere sul fatto che il teatro nel quale queste difficoltà si manifestano sia il contesto scolastico, dalla scuola materna fino alle scuole superiori. La distinzione da noi fatta in difficoltà relazionali ed emotive ha ragioni esemplificative, in realtà è possibile leggere il dato emotivo nelle sue manifestazioni partendo dalla relazione dello studente, prima con le figure genitoriali, poi con gli insegnanti di riferimento.

Se seguiamo un paradigma relazionale potremmo dire che lo sbilanciamento sociorelazionale o affettivo non è dell'apprendente, ma è insito nella 'relazione' che diventa oggetto di studio e di riflessione. I livelli di interazione che a noi possono interessare sono:

- rapporto con la figura adulta (genitore-insegnante);
- rapporto con i compagni;
- rapporto con le abilità (letto-scrittura, calcolo);
- rapporto con le materie.

Ciò fa sì che l'intervento didattico possa configurarsi come uno strumento equilibrativo e trasformativo, se tiene conto delle esigenze del soggetto.

Spesso nel lavoro scolastico un atteggiamento emotivo disequilibrato può essere scambiato per provocazione. Uno studente che tende ad intervenire continuamente durante la lezione può essere spinto da un'ansia di comunicazione, da un desiderio di conferma, dalla necessità di essere ascoltato, in sostanza può esprimere un 'bisogno'. Si tratta di capire la

funzione del suo atteggiamento, che a prima vista può sembrare un'interruzione intenzionale della lezione.

Oppure la stessa azione può essere un sottile meccanismo del gruppo che tende al 'controllo' dell'insegnante, contro il quale ha deliberatamente decretato il conflitto. Si tratta quindi di capire la finalità del comportamento e la sua direzione.

Non bisogna dimenticare che il singolo in classe fa parte di una 'mente' gruppale che ha i suoi riti le sue modalità relazionali ed emotive e spesso il gruppo 'delega' alcuni studenti a vari ruoli, in positivo o in negativo.

Questa consapevolezza è cruciale nella programmazione del lavoro didattico: saper leggere la temperatura emotiva della classe significa entrare in una dimensione collaborativa e cooperativa, perché presuppone una sintonizzazione con il gruppo.

I nostri studenti fanno parte, come si diceva, di un momento 'cruciale' dell'età evolutiva, per cui esprimere un'opinione, esercitare una scelta, comunicare una necessità, collaborare con i compagni, confrontarsi con il proprio insegnante possono assumere caratteri 'conflittuali' anche inconsci, nei quali possono presentarsi atteggiamenti di ambivalenza dovuti all'età. Nella tabella che segue Barone (2007) presenta un quadro sinottico della competenza emotiva in adolescenza.

Espressione delle emozioni	Gamma completa delle espressioni del canale non verbale
	Lessico emotivo ampio e articolato
Qualità fenomenologiche dell'emozione	Intensità accentuata
Comprensione delle emozioni	Comprensione della natura, delle cause e del controllo delle emozioni
Regolazione emozionale	Completa e riferita a emozioni di base e complesse, sia a emozioni miste
	Difficoltà legate a specifiche emozioni e al genere sessuale
Socializzazione	Importanza del gruppo dei pari
	Interdipendenza tra contesto familiare e contesto amicale

Finora risulta evidente lo stretto collegamento tra fattori emotivi sia sul piano personale che interpersonale relazionale e, nell'apprendimento di una nuova lingua straniera, entrano in gioco diversi fattori:

- motivazione: che rende possibile l'avvicinamento alla materia;
- autostima personale: che influisce sulla valutazione del compito, sulla difficoltà da affrontare;

- ansia: se positiva funge da ‘combustibile’, se negativa inibisce e fa alzare il filtro affettivo.

L’ansia gioca un ruolo determinante nel processo di apprendimento in genere e nell’acquisizione linguistica. Dovrebbe essere un fenomeno transitorio, che con il tempo si affievolisce e viene controllata dallo studente, ma può diventare una costante. Il timore di esprimersi in lingua, in una condizione ‘ansigena’, pregiudica la comunicazione.

Una manifestazione ansiosa nel soggetto scatena un forte senso di pericolo associato ad un’attesa, emerge disorientamento e smarrimento, si associano variazioni a livello psico-fisiologico, l’attenzione si sposta su quanto sta accadendo e il processo motivazionale si arresta, in bilico tra desiderio e paura, scattano i meccanismi di difesa che ‘bloccano’ tutta l’elaborazione dei dati, in attesa di una valutazione.

In ambito patologico l’ansia viene spesso associata a fenomeni comportamentali disequilibrati e manifestazioni psicosomatiche.

Nel caso dello studio di una lingua nuova spesso gli studenti provano disagio emotivo perché da un lato devono tenere conto delle aspettative delle famiglie, dall’altro devono rispondere alle richieste degli insegnanti, ed infine devono confrontarsi con i compagni sul piano delle abilità, essendo inseriti nel gruppo classe.

È necessario riflettere sul fatto che esiste una relazione tra aspetti emotivo-relazionali e **disturbi specifici di apprendimento** (DSA); in questa situazione diversi fattori interni ed esterni possono influenzare, in modo negativo e pervasivo l’esperienza scolastica:

- stati ansiosi con conseguente atteggiamento di evitamento o fuga di fronte al compito;
- stati depressivi che determinano perdita di interesse e motivazione;
- bassi livelli di autostima che incidono sulla qualità del lavoro;
- difficoltà nelle relazioni simmetriche con i pari e asimmetriche con gli adulti;
- disturbi patologici del comportamento (etero e autoaggressività, oppositività, provocazione);
- difficoltà di adattamento sociale, emotivo e di *coping*.

3 Glottodidattica umanistica e apprendimento delle lingue

È nostra convinzione che una glottodidattica umanistica possa rispondere in modo adeguato alle necessità degli apprendenti, nel rispetto della totalità ed integrità della persona nelle sue componenti cognitive, psicologiche ed emotive. L’educazione linguistica costituisce un campo molto sensibile perché si confronta con l’acquisizione e l’apprendimento delle lingue, con-

siderate nella complessità della competenza comunicativa, che abilita la persona ad ‘esprimere’ e ad ‘esprimersi’ nel contesto sociale.

Daloiso (2009) osserva:

Il primo passo verso la definizione di un ambiente motivante nella classe di lingua consiste nell’indagare bisogni, aspettative e desideri degli allievi, al fine di costruire percorsi di apprendimento non solo rispondenti ad esigenze didattiche, ma anche motivanti e positivi sul piano emozionale.

Quanto più il processo didattico terrà conto delle componenti psicoaffettive insite nei meccanismi di acquisizione linguistica, tanto più efficace sarà il contenimento degli sbilanciamenti emotivi e relazionali tipici dell’utenza scolastica in età evolutiva.

Balboni (2012) a questo proposito chiarisce:

La dimensione emozionale non è solo una componente essenziale, ma di fatto diviene spesso prevalente, soprattutto nei bambini e negli adolescenti, cioè nella maggioranza degli studenti di lingue: l’atteggiamento verso una lingua, la relazione con l’insegnante e con i compagni, la motivazione, o il piacere di apprendere o l’ansia da prestazione, perfino il piacere derivato dal layout grafico del manuale contribuiscono al successo o all’insuccesso del processo di acquisizione di una lingua.

Richards e Rodgers (1986), tratteggiando i tratti distintivi della TPR (*Total Physical Response*) di Asher e del CC (*Community Counseling*) di Curran, individuano aspetti comuni che, sebbene ricondotti agli approcci tipici degli autori citati, possono tuttora essere attuali e indirizzare una ‘buona prassi’ didattica: attenzione particolare allo stress, alla difensività e all’imbarazzo come difficoltà all’apprendimento delle lingue; ruolo centrale dell’impegno e del lavoro di gruppo; rapporto tra acquisizione della L1 e LS; acquisizione ‘plurimodale’ che coinvolga l’apprendente anche da un punto di vista fisico-motorio.

Recenti studi di neurolinguistica stabiliscono la necessità di attivare processi didattici che rispondano alle esigenze di una moderna ‘neuropedagogia’.

Danesi (1988) indica tre principi fondamentali per una tecnica glottodidattica efficace:

- **contestualizzazione:** le forme linguistiche agiscono nel mondo oggettuale in specifici ‘contesti d’uso’;
- **sensorialità:** tutti gli analizzatori sensoriali vengono eccitati nel processo comunicativo;
- **affettività:** significa fornire all’apprendente un ambiente motivante, rassicurante e ricco di stimoli.

Tale lavoro rimanda al concetto centrale di bimodalità, legata alla lateralizzazione del nostro cervello. Gli approcci 'formalistici' soddisferebbero solo la componente sinistra analitica della nostra mente, mentre quelli 'umanistici' esclusivamente la modalità destra, olistica e globale.

Ma il contributo dello studioso si arricchisce del concetto di direzionalità nei processi di acquisizione delle lingue: il 'percorso' di apprendimento andrebbe da destra a sinistra. Il processamento delle informazioni parte da una visione contestuale e globale, prerogativa dell'emisfero destro, per poi passare alla valutazione semantica, morfosintattica, fonologica, di competenza dell'emisfero sinistro.

Questa procedura, che tiene conto dei meccanismi di elaborazione del dato linguistico, non solo risponde ai criteri più avanzati di acquisizione linguistica, ma fornisce anche la chiave di volta di una glottodidattica inclusiva, che possa dare accesso a tutti gli studenti, in modo particolare quelli che presentano disequilibri e alterazioni della sfera emotiva. Creare un collegamento affettivo significa sintonizzarsi con la persona che apprende, innescando tutte le condizioni psicoaffettive per un passaggio 'indolore' delle informazioni. Per questo motivo la declinazione di una glottodidattica 'umanistica' presuppone anche scelte di tipo etico (cfr. Balboni 2012) che tenga conto della unicità e della complessità della persona che apprende, nella scelta dei materiali, del metodo e nella modalità con cui l'insegnante si relaziona con lui. In questo modo si realizza un contesto di apprendimento rispettoso delle individualità, attento alle dinamiche, con forti caratteristiche di prevenzione del disagio e del conflitto, attento all'ascolto dell'altro e alla valorizzazione del singolo nel gruppo.

Le difficoltà emotive e relazionali costituiscono un denominatore comune senza soluzione nel momento in cui i docenti hanno scarsa percezione della complessità neuropsicologica dei propri alunni, e delle loro esigenze profonde di appartenenza sociale, gratificazione personale e relazione interpersonale. Non è necessario che un insegnante diventi esperto di psicologia clinica dell'età evolutiva per affrontare gli aspetti psicoaffettivi dei suoi studenti, ma è imprescindibile che affini strategie e tecniche didattiche, verso un approccio operativo 'umanistico' e umanizzante.

Si tratta, per dirla con Winnicott, di un insegnante 'sufficientemente buono', che possa affiancare l'allievo durante le difficoltà, in contatto con le dinamiche comportamentali ed emotive e che sappia rimuovere gli eventuali ostacoli tra i comportamenti problematici e le conoscenze.

Laddove si manifestassero atteggiamenti e problemi di ordine clinico-patologico di difficile contenimento, il docente si dovrà porre come 'catalizzatore' di tutte le iniziative educative e psicodidattiche utili alla valorizzazione del tempo scuola e dei suoi studenti.

Ciò significa mettersi in collaborazione con l'insegnante di sostegno e con il Consiglio di classe, in stretto contatto con i genitori e con l'équipe clinica multiprofessionale del territorio.

La sinergia dei vari attori renderà possibile la stesura di un piano educativo individualizzato integrato, che si armonizza con gli interventi terapeutici. Il ruolo dell'insegnante è cruciale perché è la persona che nel prezioso tempo-scuola può osservare, guidare ed indirizzare l'apprendente nel suo percorso di crescita e autorealizzazione personale e sociale.

Crediamo infine che il docente di educazione linguistica, in virtù della particolare relazione socioemotiva che si instaura nell'apprendimento di una 'nuova' lingua o del potenziamento espressivo di quella materna, possa trovare le coordinate cognitive e psicoaffettive per l'autonomia dell'apprendente, anche in situazione di difficoltà.

4 Riflessioni conclusive

Abbiamo fatto riferimento più volte in questo contributo ad una glottodattica umanistica in relazione al riconoscimento e alla valorizzazione della particolare *humanitas* che ogni persona porta con sé. Ciò significa dare voce e spazio alla complessità cognitiva ed emotiva dell'apprendente, che nell'esperienza scolastica si confronta, in età evolutiva, con le 'classiche' perturbazioni tipiche della crescita adolescenziale. Una corretta valutazione delle difficoltà, laddove non emergano precise situazioni patologiche, assicura un contatto e una sintonizzazione fruttuosa con lo studente, che si sente compreso, contenuto e ascoltato. Il docente di educazione linguistica, per il suo rapporto con la lingua italiana o straniera, si trova in una situazione privilegiata e favorevole per affrontare situazioni di eccellenza e difficoltà, sia a livello preventivo sia nel recupero e nel potenziamento delle abilità cognitive, socioemotive e comunicative.

Una tale visione non mette in discussione le competenze e le prerogative dell'insegnante che, come si diceva, non deve diventare 'esperto' di psicopatologia, ma al contrario le esalta, perché lo mette in condizione di comprendere a fondo la profonda umanità dei suoi studenti.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2006). *Italiano lingua materna*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2011). «Il problema etico nella scelta terminologica in Glottodattica: I casi dell'Errore di Cartesio e di un 'affettivo' fuorviante». Saggio per i dottorandi di Scienze del linguaggio, a.a 2011/2012, 25° ciclo, Università Ca' Foscari Venezia.
- Barone, L. (2007). *Emozioni e sviluppo: Percorsi tipici e atipici*. Roma: Carocci.

- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino, UTET Università.
- Cardona, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Freddi, G. (2010). *Lingue: strumenti di Humanitas: Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*. Milano: Educatt.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Porcelli, G. (1994). «E.W. Stevick e la Glottodidattica Umanistica». *L'analisi linguistica e Letteraria*, 2 (1), p. 19.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E.W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ipovisione e insegnamento linguistico

Mirco Scevola (Istituti Ponti-Lorenz di Mirano)

Abstract The starting point of this paper is the influence a handicap has in the process of knowing and in language development. For this reason it tries to provide insights on how to face visual impairments in the school environment. At the beginning, the paper focuses on some of the problems of a partially-sighted child, who is situated somewhere in the middle between a normal-sighted and a blind child. In order to help such students develop language skills, the teachers need to pay attention on two different aspects: on the one hand the development of knowledge, skills and abilities needed to provide answers to the student's needs, on the other hand the student's limitations. The first two paragraphs focus on low vision difficulties, whereas the third discusses the influence of the visual impairment on learning and provides suggestions for teaching action.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Natura e caratteristiche dei deficit visivi. — 2.1. Alcune definizioni. — 2.2. La 'via maestra' della visione; 2.3. Difficoltà di un ipovedente. — 3. Implicazioni e ripercussioni dell'ipovisione sull'apprendimento linguistico. — 3.1. Come si impara a leggere. — 3.1.1. Schema. — 3.1.2. La velocità di lettura. — 3.2. L'impatto dell'ipovisione nell'acquisizione dei suoni linguistici in una lingua non materna. — 3.2.1. Informazioni visive nell'acquisizione dei suoni linguistici. — 4. Aspetti metodologici per l'insegnamento linguistico rivolto ad allievi ipovedenti. — 4.1. Il contesto metodologico di riferimento. — 4.2. Esempi di attività ludiche. — 4.2.1. Che cos'è?. — 4.2.2. La scossa. — 4.2.3. Robot. — 4.2.4. Il nodo gordiano (Luther, Maas 1996). — 5. Conclusioni.

1 Introduzione

Spesso molti studenti sono stati giudicati distratti, pigri, svogliati o nervosi con conseguente penalizzazione scolastica, ma magari presentavano solo un difetto visivo che, se curato o preventivato, avrebbe potuto aiutarli ad evitare tale penalizzazione.

Gli occhi per l'uomo rappresentano la possibilità di 'dominare' il mondo circostante. Consideriamo ora che l'83% delle informazioni che giungono al cervello proviene dalla vista, mentre per esempio solo l'11% giunge dall'orecchio - e ciò comporta che siamo abituati a comprendere attraverso gli occhi più che attraverso uno sforzo linguistico (Balboni 2002). Dobbiamo anche considerare che è dimostrato che la mente umana trattiene il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta, l'80% di ciò che vede, ascolta e fa (Begley 1994).

Inoltre, la funzione visiva è presente fin dalla nascita in una forma rudi-

mentale e grezza, e gradualmente nel tempo tende a perfezionarsi grazie allo sviluppo dei suoi supporti anatomici, fino a raggiungere la completa evoluzione verso il quarto o quinto anno di età.

Tutto questo accade però se c'è una normale stimolazione luminosa della retina e grazie al completo funzionamento dell'occhio, perché il meccanismo visivo non è una capacità innata, ma si sviluppa e matura nel primo anno di vita insieme alla capacità di parlare e di stare in equilibrio.

Per 'imparare a vedere' il bambino ha bisogno di un considerevole periodo temporale. Il suo cervello associa i messaggi visivi agli eventi o agli oggetti, percepisce i colori e dalla conoscenza pregressa riconosce i colori degli oggetti che osserva, quindi per aiutare la formazione dell'immagine si aiuta con la propria esperienza.

Bisogna considerare che è solo in tempi relativamente recenti che è avvenuta l'integrazione delle persone ipovedenti nella scuola normale in Italia,¹ mentre per altri paesi, tecnologicamente più avanzati, l'handicap visivo da un punto di vista didattico ed educativo è un handicap 'strumentale', perché, se si adottano corrette strategie comportamentali, un bambino ipovedente può ottenere dei risultati mediamente simili a quelli raggiunti da un compagno normovedente di pari età.

2 Natura e caratteristiche dei deficit visivi

L'ipovisione è una disabilità di grande importanza sia per il soggetto stesso che per la comunità. Il problema sorge per una serie di ragioni e deve essere riconosciuto in maniera chiara perché ogni tipo richiede risposte diverse. Gli impedimenti visivi vanno dalla totale cecità, cioè dall'impossibilità di percepire qualsiasi stimolo visivo, alla cosiddetta cecità legale, residuo visivo sotto un minimo prestabilito, alla ipovisione, le cui linee di confine non sono facilmente identificabili.

2.1 Alcune definizioni

È possibile suddividere i portatori di handicap visivo in cinque categorie secondo il grado di disabilità di cui soffrono:

a. **persone che soffrono di diminuita visione maculare** (scotoma cen-

¹ Deve comunque essere specificato che l'attenzione posta a questo problema è piuttosto recente e che fino a poco tempo fa gli ipovedenti erano considerati ciechi e venivano conseguentemente educati in scuole per ciechi, spesso limitando le loro possibilità occupazionali a professioni quali fisioterapisti o operatori telefonici.

trale); poiché queste persone non possono usare la macula,² con il suo alto numero di coni, devono imparare a fissare lo sguardo sopra o sotto un oggetto al fine di assicurarsi che l'immagine cada sopra o sotto lo scotoma centrale, sulla retina ancora funzionante. Considerato che la retina ha meno coni della macula, l'immagine che ottengono è ridotta. Per compensare è necessario ingrandire l'immagine in proporzione alla sua distanza dal centro della macula (fovea);

- b. **persone con serie difficoltà di movimento degli occhi** (nistagmo); queste persone non sono capaci di controllare il proprio movimento oculare (nistagmo anomalo). Ugualmente questi soggetti devono imparare a leggere muovendo la testa piuttosto che gli occhi. In alcuni casi i soggetti riescono a trovare la loro posizione fissa, mentre in altri casi mantengono la primaria posizione dello sguardo muovendo o la testa o il testo;
- c. **persone con visione periferica limitata ma con visione centrale intatta** (scotoma periferico); si tratta di individui che non sono capaci di utilizzare la periferia della retina, ma hanno comunque un residuo visivo. Se il loro visus residuo è inferiore a 2/10 hanno serie difficoltà a muoversi senza l'aiuto di un bastone o altri ausili, ma sono in grado di leggere la stampa normale con l'aiuto di un video ingranditore. Sono però in grado di fissare per un breve periodo di tempo solo parti di una lettera alla volta, risultano quindi lettori molto lenti. Devono imparare a muovere i propri occhi per brevi tratti e fare ulteriori pause alla fine di ogni riga del testo, oppure a fissare i propri occhi muovendo il testo nello spazio della visione centrale residua;
- d. **persone con ambliopia**; la loro difficoltà è dovuta allo strabismo o a difficoltà di rifrazione. Possono leggere 'normalmente' se aiutati da strumenti ottici, poiché hanno una scarsa acuità visiva;
- e. **persone che mostrano una visione paracentrale limitata ma con una persistente visione centrale e periferica** (Alberti et al. 1989); sono persone che hanno problemi di vista attorno la fovea cosicché la propria acuità visiva sembra essere buona (circa 2-4/10) nel mezzo, ma quando viene richiesto di leggere, non riescono a vedere un numero sufficiente di lettere contigue (Alberti, Savaresi 1988).

2.2 La 'via maestra' della visione

Il processo visivo inizia con radiazioni luminose di varia frequenza e intensità che, dopo un percorso più o meno lungo (dipendente dalla distanza

² Area ovalare della retina al polo posteriore del globo oculare, dove la sensibilità visiva è massima.

dell'oggetto), giungono alla retina dove l'informazione visiva viene integrata formando una rappresentazione consapevole del mondo esterno.

Poiché nel tragitto dalla retina al cervello le vie nasali di trasmissione degli stimoli visivi si incrociano e quelle temporali continuano omolateralmente, i campi visivi risultano invertiti. Ciò significa che tutte le informazioni provenienti dal campo visivo destro si diffondono sulla corteccia visiva sinistra del cervello e tutte quelle provenienti dal campo visivo sinistro si diffondono sulla corteccia visiva destra del cervello. Il percorso che parte dalla retina e giunge alla corteccia visiva primaria è definito la 'via maestra' della visione, cioè quella via che in soggetti normovedenti porta alla percezione visiva integrata e consapevole del mondo (Beschin, Della Scala 2002).

2.3 Difficoltà di un ipovedente

I risultati che ottiene uno studente ipovedente nella lettura dipendono da diversi fattori i quali possono anche essere influenzati dalla corretta informazione che ha l'insegnante riguardo la natura dell'ipovisione.

Ogni volta che un lettore normovedente fissa lo sguardo sull'oggetto (parola) riesce a vedere fino a 5 lettere a seconda delle proprie abilità. Quando finisce di leggere, alla fine della riga, si muove in diagonale verso l'inizio della riga successiva e ricomincia, creando, con lo sguardo, una specie di Z.

Al lettore ipovedente, invece, è richiesto di fermarsi molte più volte, di soffermarsi su molte più fissazioni che un lettore normovedente, e così deve leggere molto più lentamente. Deve fare continue verifiche per vedere le lettere che prima aveva semplicemente osservato, con un movimento oculare da destra a sinistra. Ciò comporta che l'aumento nel processo di verifica amplifica la fatica di lettura del soggetto e genera ulteriore confusione (cfr. § 4).

Queste difficoltà possono interessare diversi aspetti della visione, tra cui:

- a. **il campo visivo**, che può presentare alcuni difetti nell'area centrale, e di conseguenza lo studente ha difficoltà sia quando osserva le parole di un testo che quando incontra l'oggetto sul quale vuole focalizzare l'attenzione. Deve perciò imparare a guardare sopra o sotto il testo o l'oggetto che gli interessa. Il suo campo di visione potrebbe essere così limitato da permettergli di guardare solo diritto, attraverso il cosiddetto 'tunnel visivo', che provoca un effetto visivo simile a quando si guarda attraverso un tubo o un binocolo. Questo significa che non può distinguere molte lettere in ogni fissazione. La sua lettura sarà più lenta e sarà molto difficile per lui muovere gli occhi da una linea ad un'altra;
- b. **controllo del movimento oculare**: i movimenti oculari sono control-

lati dalla volontà dei soggetti anche quando questi guardano un paesaggio o una foto. Di norma gli occhi tremolano - anche leggermente - per permettere la visione; tuttavia se questo tremolio è eccessivo, la volontà non ne permette il controllo (nistagmo). Diventa quindi difficile passare da un punto di fissazione sul testo, ad un altro e l'unico modo per farlo diventa il mantenere gli occhi in una posizione dove ci sia poco tremolio, muovendo la testa invece degli occhi;

- c. **sensibilità alla luce:** gli ipovedenti sono molto spesso più sensibili alla luce che i normovedenti. È perciò importante che l'ambiente e la luce siano adeguatamente pianificati;
- d. **accomodazione:** l'occhio ha la capacità di focalizzare oggetti a diverse distanze grazie al cristallino. Questo è importante soprattutto per vedere da vicino;
- e. **qualificazione di strumenti ottici:** più le lenti sono potenti più può essere breve la distanza di lettura, più importante è quindi mantenere una precisa e costante distanza di lettura.

Concludendo, è necessario che gli studenti sappiano o abbiano imparato a gestire i processi sotto elencati:

- a. il movimento oculare;
- b. i movimenti della testa e del testo;
- c. la distanza di lettura e la profondità di campo;
- d. i punti di fissazione;
- e. la luce e la posizione di lavoro (Alberti, Savaresi 1988).

3 Implicazioni e ripercussioni dell'ipovisione sull'apprendimento linguistico

Nel caso di un cieco, lo sviluppo cognitivo è vincolato al suo ricevere forti stimoli fin da piccolo, un ipovedente invece sarà vincolato, oltre che dagli stimoli che riceverà fin dall'infanzia, anche dalla visione del mondo che si creerà conseguentemente al proprio deficit. L'intervento educativo dovrà tenere in considerazione, quindi, anche la possibilità di cooperare con esperti esterni all'istituzione scolastica, almeno nella fase di creazione di un percorso didattico calibrato sulle necessità del singolo soggetto.

A parziale conclusione di quanto evidenziato finora potremmo quindi pensare che se lo sviluppo cognitivo come quello linguistico vanno di pari passo, un deficit come quello visivo che rallenti lo sviluppo cognitivo influisce anche sullo sviluppo linguistico e viceversa (Freddi 1990).

Sarà quindi proprio in un'ottica di questo tipo che ci muoveremo per la creazione di percorsi didattici ad hoc, per l'apprendimento di una lingua, sia essa materna, straniera o seconda.

3.1 Come si impara a leggere

Come riportato da P. Tacconella, optometrista *Fellow* del College of Optometrists in Vision Development, in un lavoro presentato in occasione del congresso di Udine (2002) in riferimento alle abilità visive funzionali, alla loro relazione con il processo di lettura ed alla loro valutazione durante l'esame optometrico, la base motoria della lettura è rappresentata dai movimenti oculari e dai relativi meccanismi di controllo che coinvolgono differenti regioni del cervello e si possono distinguere tre momenti funzionalmente separati:

- a. l'input sensoriale,
- b. l'integrazione neurologica e
- c. l'output motorio.

3.1.1 Schema

In maniera estremamente sintetica potremmo dire che l'informazione sensoriale fornisce i dati 'grezzi', l'integrazione neurologica li elabora e invia quindi un comando al sistema motorio. Questi sistemi sono, ovviamente, molto più complessi di come sono stati esposti e riflettono processi cognitivi consci ed inconsci:

Ciò che si vede non viene trattenuto mentre si muove l'occhio (saccadi) ma quando lo si ferma (fissazione). I movimenti all'indietro per tornare sul testo e rivisitarlo, nella fase di lettura coprono dal dieci al venti per cento del totale e la loro funzione si pensa che sia di rivedere e verificare particolari dettagli [Tacconella 2002].

I movimenti regressivi sono presenti anche nei buoni lettori, sebbene diminuiscano con l'aumentare delle abilità di lettura. Mediamente un ragazzino di prima elementare, per ogni cento parole, fa 52 regressioni, mentre uno studente dell'ultimo anno di superiori ne fa solo 15. Le regressioni sono movimenti veloci e brevi e si distinguono dai movimenti di ritorno a capo della riga successiva, che sono più ampi e richiedono più tempo. Il lettore è inconsapevole di tutto questo ed è incapace di aumentare o diminuire volontariamente e consciamente il numero delle regressioni.

Ai fini dell'apprendimento linguistico, soprattutto nel caso di apprendimento di una lingua non materna, torna utile ed interessante notare che per un lettore occidentale la capacità di percepire i caratteri successivi si estende per 15 caratteri sulla destra e 4 caratteri sulla sinistra rispetto l'asse di fissazione. All'interno dello spazio di percezione il lettore può ottenere informazioni circa le lettere iniziali di parole lontane 12 caratteri

sulla destra e riguardo la lunghezza di parole distanti anche 15 caratteri sulla destra:³

Questa asimmetria non è innata, è il risultato di un apprendimento dovuto a fattori attentivi e culturali: infatti, per alcune popolazioni può essere diversa dalla nostra. Ad esempio lo spazio percettivo è maggiore sulla sinistra che sulla destra per lettori arabi ed ebrei ed è maggiore inferiormente per lettori di lingua cinese. Un soggetto adulto è comunque in grado di ri-orientare la direzione di questa asimmetria, anche se costa molta fatica e richiede molto esercizio di lettura nella nuova lingua [Tacconella 2002].

3.1.2 La velocità di lettura

La velocità di lettura è correlabile con le abilità oculomotorie (Maples, Ficklin 1990), con la difficoltà del testo, con le abilità di elaborazione cognitiva e con la comprensione (Vogel 1990).

Una visione tradizionale della lettura definiva la comprensione come un processo di astrazione del significato intrinsecamente posseduto dal testo, come se questo potesse imprimersi tout court nella mente del lettore. Gli studi della psicologia cognitivista hanno rivisitato la questione, mettendo sullo stesso piano lettore e testo. La comprensione viene vista come un processo attivo, in quanto il lettore affronta il compito di lettura attraverso piani e strategie; costruttivo, perché il significato del testo è costruito in maniera graduale mentre legge; e dinamico, perché implica l'interazione tra le informazioni nuove fornite dal testo e le conoscenze preesistenti (De Beni, Pazzaglia, Molin, Zamperlin 2002).

Quest'ultimo fattore diventa critico per la valutazione della velocità di lettura. Infatti, mantenendo un alto livello di comprensione, anche un lettore molto abile non legge più di 600 parole al minuto. Con tecniche di lettura veloce, si riesce a raddoppiare e anche a triplicare questi ritmi ma, probabilmente, dimezzando il livello di comprensione oppure abbandonando la lettura analitica per passare allo *skimming*, che permette di scorrere velocemente il testo.

La decisione spaziale circa 'dove' muovere gli occhi sembra sia basata essenzialmente su due strategie: la prima è guidata da una ricerca periferica (*peripheral search guidance*), che permette una lettura veloce senza badare troppo alla comprensione, la seconda da una ricerca cognitiva (*cognitive search guidance*), che però è più legata alla comprensione del

3 Riesce ad intuire e capire se la parola che segue è un aggettivo, un verbo o una congiunzione.

testo. Il cervello adotta volta per volta la strategia più vantaggiosa per la situazione che si trova ad affrontare. La mediazione tra i due tipi di lettura sembra essere tipica dei buoni lettori.

Durante la lettura, comunque, si utilizza quasi sempre la ricerca periferica. Con questa modalità di ricerca il movimento oculare è determinato dalla lunghezza della parola successiva (per i lettori occidentali, il movimento verso destra è più ampio se la parola verso destra è più lunga).

Il 'quando' muovere gli occhi rinvia invece alla velocità di elaborazione dell'informazione foveale. Questa è una decisione che si prende sulla base delle informazioni acquisite durante le fissazioni e dipende dalla velocità di percezione, cioè dalla velocità con la quale si riconoscono i grafemi e si attribuiscono loro dei significati. La durata delle fissazioni è infatti più breve per parole comuni o più usate che per parole non comuni (è ben noto infatti che leggere molto ed acquisire lessico aiuta a leggere bene).

Sembra inoltre che ci sia una correlazione tra binocularità e apprendimento della lettura, tanto che, per allievi di prima e seconda elementare, una delle cause primarie dell'insorgenza di difficoltà di apprendimento della lettura è la presenza di deficit nella visione binoculare. Questo risulta essere un dato estremamente importante per gli operatori scolastici, in quanto si può riorientare la propria valutazione dei fenomeni di disattenzione nelle classi di lingua (sia essa seconda o straniera); in questi contesti, oltre a scontrarsi con difficoltà legate al deficit, soggetti normovedenti o 'fortemente miopi' possono avere problemi di lettura in lingua per la difficoltà di abituarsi alle nuove asimmetrie imposte dalla nuova lingua.

3.2 L'impatto dell'ipovisione nell'acquisizione dei suoni linguistici in una lingua non materna

Alcuni studi (si vedano Berardi 1992; Maffei 1992; Casco 1992) hanno definitivamente provato che la visione è un processo attivo di riproduzione di un'immagine piuttosto che un processo passivo. È quindi necessario sottolineare che 'guardare' e 'vedere' non sono sinonimi.

Da una parte 'guardare' dipende dall'abilità e dalla possibilità che ognuno ha nell'usare la sua personale esperienza nel porre attenzione a quello che ha visto per capirne il significato; dall'altra 'vedere' dipende dall'integrità anatomica e funzionale dell'occhio e dalle strutture nervose ad esso connesse. 'Vedere', dunque, consiste nella capacità oculare di percezione di luce, ombra, colore e forma e nella trasmissione di questi dati alla regione occipitale del cervello (Gilardi, Raspino 1991).

La vista rappresenta solo il componente sensoriale del processo visivo ed è l'espressione funzionale dell'occhio, mentre la funzione visiva include sia le attività di numerose strutture, in particolare quelle neurali e percettive, sia i fenomeni cognitivi (Guasco, Raspino 1994).

Nell'insegnamento di una lingua straniera ad alunni diversamente abili, a prescindere dalla lingua materna del soggetto, è di fondamentale importanza conoscere quali siano i limiti imposti dall'handicap. L'insegnante si trova davanti ad un compito doppiamente gravoso: oltre ad operare l'analisi contrastiva, deve osservare, analizzare e mettere in luce le potenzialità linguistiche dell'alunno svantaggiato.

3.2.1 Informazioni visive nell'acquisizione dei suoni linguistici

Secondo quanto esposto sembrerebbe che le informazioni visive non giochino un ruolo centrale nell'acquisizione linguistica. Al contrario, l'informazione visiva è molto più importante nel bambino che negli adulti. A supporto di questa tesi troviamo che in molti diari di sviluppo del linguaggio del bambino, è stato riportato che un bambino di circa sei mesi osserva i movimenti della bocca. I bambini spesso copiano tali movimenti senza emettere suoni (Scupin, Scupin 1907).

Wundt (1911) sostiene che l'osservazione dei movimenti della bocca è cruciale nello sviluppo del linguaggio, e da ciò nasce l'istinto di pronunciare.

In altri studi con un bambino normovedente (0:9) Mills (1978) ha dimostrato che il bambino usava le informazioni visive per l'imitazione di comportamenti. Il bambino provava a copiare le diverse posizioni delle labbra dei modelli adulti. Questo studio ci lascia ben capire quali possano essere i ritardi di sviluppo del linguaggio in chi ha difficoltà visive.

Dall'affermazione che il bambino normovedente usa informazioni visive nell'acquisizione della fonologia, ci si aspetta alcune azioni:

- a. i bambini normovedenti impareranno velocemente i movimenti articolatori che possono vedere e faranno meno errori di coloro che non li possono vedere;
- b. i bambini normovedenti faranno dei tentativi di sostituzioni fonologiche interne ad un gruppo visivo (ciò che hanno visto e fissato) piuttosto che attraverso un gruppo visivo (ciò che stanno vedendo). Le sostituzioni interne ad un gruppo visivo saranno fatte sulla base di altri fattori quali la similarità acustica. Se un gruppo visivo ha solo pochi membri e questi non sono acusticamente simili, i loro suoni non verranno sostituiti l'un l'altro;
- c. i bambini ciechi (ed i parzialmente vedenti) non saranno influenzati nelle loro sostituzioni fonologiche da gruppi visivi ma da altri fattori, come la similarità acustica. Le sostituzioni saranno quindi fatte attraverso i gruppi visivi ed emergerà uno schema che è differente da quello dei bambini vedenti (Mills 1983), inoltre potrebbero però complicarsi le cose nel caso in cui l'ipoovedente soffra anche di una leggera ipoacusia (cosa peraltro non infrequente).

Per quanto riguarda l'acquisizione linguistica degli ipovedenti è chiaro che si possano utilizzare dei video ingranditori o dei software ingrandenti, una volta che i discenti abbiano imparato ad indirizzare ed utilizzare le proprie capacità residue.

Qualora non fosse ancora così, l'insegnante curricolare potrebbe proporre delle attività che non isolino l'ipovedente, anzi lo integrino nel gruppo classe attraverso esercizi che, proposti sotto forma ludica,

- a. lo facciano interagire con gli altri;
- b. non lo penalizzino acuendo la propria diversa abilità;
- c. vadano a potenziare altri sensi che non è sempre detto siano così sviluppati né dal discente con deficit, né tantomeno dal normovedente.

4 Aspetti metodologici per l'insegnamento linguistico rivolto ad allievi ipovedenti

In questo paragrafo vedremo come si potrebbe entrare in un'azione didattica che possa non penalizzare chi è svantaggiato, creare ricchezza per il resto del gruppo classe e tener alta la motivazione. Le proposte che seguono sono degli adattamenti di attività ludiche che già vengono utilizzate ad esempio nell'insegnamento delle lingue con metodo suggestopedico.

4.1 Il contesto metodologico di riferimento

Considerando che progettare significa 'pre-visionare' e 'pre-dire', 'vedere prima' e 'dire prima', bisogna tener presente che in educazione questo concetto diventa essenziale e consiste, soprattutto, nel predire gli effetti di determinate scelte politiche, organizzative, pedagogiche.

È necessario cogliere e superare la contraddizione che esiste tra il 'progettare per', come possibilità, e i limiti derivanti dall'esercizio di libertà che investe gli attori dell'educazione e i loro atti unici ed irripetibili (Cattaneo 1997). L'educatore, ricevendo delle indicazioni e facendo delle 'previsioni', ipotizza possibili percorsi mediante l'attività di progettazione. Per cui progettare vuol anche dire 'ricercare'. E l'insegnante diventa un ricercatore perché:

- raccoglie informazioni e dati su chi interagisce a livello educativo e sulle situazioni (bisogni ed esigenze);
- formula delle ipotesi di incremento e di sviluppo;
- realizza interventi secondo le linee ipotizzate;
- verifica ed attiva le strategie di falsificazione delle ipotesi e dei risultati.

Nello specifico, il lavoro da svolgere con gli ipovedenti deve aggiungere a questi aspetti anche quelli legati alla possibilmente parziale e/o distorta percezione che essi possono avere del mondo. In sostanza se per un normovedente la percezione della realtà avviene secondo i processi di **sincretismo** ⇒ **analisi** ⇒ **sintesi**,⁴ l'ipovedente agirà fin dall'inizio con una esplorazione di tipo analitico dell'ambiente mediante l'uso del tatto e degli altri sensi, per poi crearsi una rappresentazione mentale sintetica - dove vengono unite le varie parti in precedenza analizzate, operando quindi con un procedimento di tipo **analisi** ⇒ **sintesi**.

Se in un normovedente, quindi, i sensi intervengono in modo coordinato nel leggere e nello strutturare la realtà, per il videoleso si tratta di attivare in forma complementare i sensi residui e se è vero che il tatto e l'aptica rappresentano le modalità privilegiate, occorre il contributo consapevole degli altri sensi, ed in particolare dell'udito, per pervenire alla costruzione di nuovi concetti.

Il toccare deve essere supportato dai sensi vicarianti, perché la formazione del concetto può avvenire in termini precisi solamente con quella multimedialità che si apre come una porta sul conoscere, che a sua volta è tale solo nella misura in cui consente di usare gli apprendimenti già acquisiti in ambiti nuovi [Larocca 1999].

L'ipovedente, dunque, dovrà imparare a mediare dall'ambiente tutte le informazioni e a collegarle tra loro in una attività di organizzazione dei dati ed operare, quindi, i transfert cognitivi ed affettivi appropriati (Cattaneo 1997).

L'intervento pedagogico si serve spesso di mediatori che servono a sostanzare l'azione. Uno di questi mediatori è il gioco e proprio l'attività ludica ci può permettere di intervenire pedagogicamente in una situazione di difficoltà. Questo perché «il primo atto creativo del gioco è quello del ri-simbolizzare il corpo» (Larocca 1999).

Inoltre, proprio l'attività ludica può diventare il contesto privilegiato dell'apprendimento di una lingua seconda o straniera. Nel gioco sono presenti i processi automatici, quelli legati alle interazioni quotidiane, alla funzionalità comunicativa e a quelle situazioni che vedono interagire, assieme al gioco, azione, linguaggio verbale e linguaggi non verbali, in un'atmosfera rilassata.

È proprio la compresenza di in una 'ristretta' fascia d'età di tre fattori favorevoli quali il periodo critico, la plasticità e il gioco, a mettere il bambino in una situazione privilegiata in ordine all'acquisizione delle lingue

4 Ad esempio, guardando una stanza, il bambino prima percepisce l'insieme, anche in modo confuso, poi ne analizza le varie componenti fino a formarsi uno schema mentale della realtà percepita.

seconde o straniere. Per queste ragioni una didattica ludica è una necessità prima ancora che una proposta (Freddi 1990).

4.2 Esempi di attività ludiche

In questo paragrafo si presenteranno alcune proposte di attività ludiche finalizzate al lavoro linguistico con allievi ipovedenti. Ciascuna attività verrà presentata secondo una griglia di classificazione adattata da Caon e Rutka (2004).

4.2.1 Che cos'è?

Descrizione dell'attività	<p>L'insegnante avrà sistemato degli oggetti sotto un telo.</p> <p>Gli studenti, divisi a gruppi di tre, dovranno riconoscerli servendosi solamente del tatto e dovranno nominarli cercando di ricordarli.</p> <p>È valido il gioco di squadra (i componenti del gruppo si aiutano).</p> <p>Dopo la fase della scoperta c'è il momento di controllo dei risultati per i vari gruppi.</p> <p>Entra in gioco la vista e si deve dare una descrizione dell'oggetto, per poterlo condividere con il resto della classe. L'ipovedente sfrutterà il suo residuo visivo e potrà utilizzare gli strumenti che lo possono aiutare come il videingranditore.</p> <p>L'insegnante non interviene durante la produzione orale, deve solo osservare ed annotare gli errori per riprenderli successivamente durante le lezioni.</p>
Prerequisiti	Lo studente ipovedente dovrà aver già fatto delle esperienze di tipo tattile con le quali avrà imparato a rendersi conto di ciò di cui parla e per le quali ha una percezione visiva alterata o particolare
Obiettivi glottodidattici	Ripetizione/fissazione di vocaboli che dovrebbero essere conosciuti. Riconoscere, grazie alla percezione tattile, degli oggetti che rappresentano i vocaboli.
Vantaggi per l'allievo ipovedente	Questo gioco serve a creare un importante ruolo nella costruzione dell'autostima del soggetto e crea relazione nel gruppo classe, lavorando sulle diverse capacità dei vari componenti del gruppo.
Vantaggi per tutta la classe	Questo gioco è importante per lo sviluppo del senso cinestetico e per la produzione linguistica che si fa in un clima di sana competizione fra pari.
Durata	Circa 10 minuti per la scoperta degli oggetti più il momento della falsificazione dei risultati per i vari gruppi.
Motivazione	Alta perché la sfida in questo caso diventa il saper come descrivere un oggetto conosciuto. Si passa dalla percezione tattile, che fornisce una certa visione del mondo, a quella visiva che potrebbe darne un'altra.

Per l'insegnante	Diventa interessante osservare quali sono gli aggettivi utilizzati dai normovedenti e quali dall'ipovedente, per capire se vanno verso una direzione più legata al mondo delle percezioni piuttosto che a quello della vista.
------------------	---

4.2.2 La scossa

Descrizione dell'attività	<p>I partecipanti siedono in cerchio.</p> <p>Ogni partecipante decide di 'essere' un numero. Per fornire l'esempio anche l'insegnante ne sceglie uno, poi scrive alla lavagna – e su un foglio da passare sotto il videoingranditore – e ripete ad alta voce. «È stato scelto il numero (es.) 5» e «lo scelgo il numero (es.) 3».</p> <p>L'insegnante non dà ulteriori istruzioni che vengono dedotte dai discenti. L'insegnante incomincia a 'dare il ritmo' del gioco: batte le mani sulle ginocchia, batte le mani, schiocca le dita della mano destra e infine quelle della mano sinistra. Ripete il tutto per un paio di volte finché questo ritmo non viene raggiunto da tutti i partecipanti che insieme battono le mani e schioccano le dita. Poi l'insegnante dice: «È stato scelto il numero (dell'insegnante) 5» e «lo scelgo il numero (es.) 2». A questo punto il discente che ha il numero 2 deve ripetere «È stato scelto il numero (es.) 2» e «lo scelgo il numero (es.) 6» e così via.</p> <p>Al posto dei numeri possono essere usati altri vocaboli e altre frasi che scandiscano comunque bene il ritmo.</p> <p>È molto importante scandire a ritmo le frasi scelte, così facendo si dà importanza alla musicalità ed alla competenza uditiva dei discenti. I discenti imparano ad ascoltare le varie voci e cadenze, nonché i contenuti riportati.</p>
Prerequisiti	Tutti devono conoscere i numeri e non richiede materiali particolari.
Obiettivi glottodidattici	Questo gioco si propone di far ripetere i numeri ed introdurre la forma passiva dei verbi.
Vantaggi per l'allievo ipovedente	Essere fattivamente parte di un gruppo.
Vantaggi per tutta la classe	Essere un gruppo con le stesse difficoltà.
Durata	Circa 15 minuti.

4.2.3 Robot

Descrizione dell'attività	<p>L'insegnante divide il gruppo classe in piccoli sottogruppi di tre persone: due robot e un ingegnere. I due robot stanno in piedi schiena a schiena e l'obiettivo dell'ingegnere è quello di guidare i due robot finché si ritrovano uno di fronte all'altro.</p> <p>I robot hanno quattro 'bottoni-comando' per la loro guida: «indietro» (l'ingegnere dà un colpetto sulla nuca del robot), «avanti» (si preme il naso), «a destra» (tira l'orecchio destro), «a sinistra» (tira l'orecchio sinistro); non c'è il comando «stop». L'ingegnere deve sempre scandire il comando e il robot lo ripete in continuazione con 'voce elettronica'.</p> <p>Quando il robot trova un ostacolo continua a muoversi senza andare avanti. Quando l'ingegnere riesce a posizionare i robot l'uno di fronte all'altro il gioco finisce e si invertono le parti.</p> <p>Si gioca in aule grandi e bisogna avere la possibilità di costruire dei percorsi, con ostacoli ben visibili e morbidi.</p>
Prerequisiti	Conoscenza dei vocaboli «destra, sinistra, avanti, diritto, indietro» e dei loro significati.
Obiettivi glottodidattici	Ripetizione/assimilazione di vocaboli che comprendono le direzioni («destra, sinistra, avanti, diritto, indietro»).
Vantaggi per l'allievo ipovedente	<p>Costruzione/rinforzo dell'autostima.</p> <p>Creazione della relazione nel gruppo classe.</p> <p>Inserimento del contatto fisico che potrebbe essere vissuto con diffidenza.</p>
Vantaggi per tutta la classe	Imparare a lavorare in gruppo, gestendo più variabili come tempo, comandi complessi.
Durata	Durata variabile a seconda del numero di gruppi partecipanti; previsti minimo 10 minuti a gruppo.
Motivazione	L'attività risulta in genere stimolante, e conseguentemente la motivazione dovrebbe restare alta per la difficoltà di coordinare i comandi di due robot diversi.
Per l'insegnante	<p>La fase di motivazione, può essere stimolata dall'inserimento di una verifica temporale; per esempio un controllore esterno al gruppo corre alla lavagna e segna quanto tempo l'"ingegnere" X ha impiegato a portare i due robot uno di fronte all'altro.</p> <p>Per l'ipovedente la parte più difficile del gioco sarà la parte di 'ingegnere'. A seconda del residuo visivo questi potrà cimentarsi nella gestione di due 'robot' da mettere uno di fronte all'altro o di uno solo ma su percorso obbligato che i compagni avranno costruito; in questo caso l'"ingegnere" dovrà guidare il robot lungo tutto il percorso.</p>

4.2.4 Il nodo gordiano (Luther, Maas 1996)

Descrizione dell'attività	Un gruppo di bambini si mette in cerchio spalla a spalla, chiude gli occhi e mette la braccia in avanti cercando la mano di un'altra persona. Quando ogni mano ne ha 'trovata' un'altra i partecipanti aprono gli occhi e cercano di sciogliere il nodo scavalcandosi, passando sopra o sotto le altre braccia ecc. fino a riformare il cerchio. Più difficile è sciogliere il nodo senza aprire gli occhi. La variante più interessante per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue è data dall'inserimento degli imperativi che i vari componenti dovranno utilizzare uno alla volta per cercare di sciogliere il nodo.
Prerequisiti	Conoscenza dell'imperativo.
Obiettivi glottodidattici	Uso dell'imperativo. Non ci può essere premeditazione sul tipo di imperativo da usare in quanto non si sa di preciso quali siano le mosse che colui che precede farà fare al resto del gruppo.
Vantaggi per l'allievo ipovedente	Condivisione di una esperienza di lavoro in gruppo.
Vantaggi per tutta la classe	Rinforzo dell'integrazione del gruppo classe in presenza di un disabile. Rinforzo dell'autoconoscenza dei vari discenti e del proprio corpo.
Durata	Durata variabile a seconda del numero di partecipanti; previsti minimo 10 minuti.
Motivazione	Alta per un gioco molto coinvolgente.
Per l'insegnante	Ci potrebbero essere problemi legati al contatto fisico ravvicinato, è quindi consigliabile spiegare anticipatamente il gioco e rendere la partecipazione facoltativa.

5 Conclusioni

Questo saggio focalizza l'attenzione sulla necessità di considerare il soggetto ipovedente come un soggetto che ha semplicemente bisogno di alcune attenzioni particolari. Suggerisce agli insegnanti informazioni legate alla problematica e fornisce alcune strategie di intervento. Infatti dopo aver inquadrato la problematica dell'ipovisione, prova a dimostrare che, partendo dalla conoscenza di strategie per affrontarla, si possono adattare degli interventi didattici che tornino utili sia all'apprendimento e all'arricchimento del soggetto ipovedente sia all'intero gruppo classe, presentando inoltre alcune attività didattiche spendibili nell'ottica di una didattica inclusiva.

Bibliografia

- Alberti, A.; Magni, R. et al. (1989). «Ocular Pathologies and Low Vision». In: Cannao, M. (a cura di), *Ipovisione: I problemi dell'età evolutiva*. Como: La Nostra Famiglia.
- Alberti, M.; Savaresi, G. (1988). *Ipovisione: La riabilitazione visiva*. Supplemento al bollettino «Indicatore Politecnico Librario», Centro di Riabilitazione Visiva, Clinica Oculistica dell'Università di Milano. Milano: Sperling & Kupfer.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Università.
- Berardi, N. (1992). «La visione del contrasto: Neurofisiologia e psicofisica». In: *Atti del Convegno Neurofisiologia della visione: Dalla sperimentazione alla clinica*. Roma: s.n.
- Beschin, N.; Della Scala, S. (2002). «Messaggi dall'ombra: Il mistero della visione cieca». *Psicologia Contemporanea*, 171.
- Casco, C. (1992). *Vedere*. Torino: Bollati Boringhieri.
- De Beni, R.; Pazzaglia, F.; Molin, A.; Zamperlin, C. (2002). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana.
- Gilardi, E.; Raspino, S. (1991). «Ametropie e Sviluppo Psicomotorio». In: Bisantis, C.; Campo, E.C.; Angi, N.R. (a cura di), *Crescita dell'occhio e sviluppo della visione nel bambino: Atti del Simposio Internazionale*, Padova: s.n.
- Guasco, G.; Raspino, S. (1994). «Percezione visiva: Aspetti funzionali ed aspetti psicologici». *HD*, 61.
- Larocca, F. (1999). *Nei frammenti l'intero*. Milano: FrancoAngeli.
- Luther, M.; Maas, E. (1996). *NLP Spiele-Spectrum*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Maffei, L.; Mecacci, L. (1979). *La visione*. Milano: A. Mondadori.
- Maples, W.C.; Ficklin, T. (1990). «Comparison of Eye Movement Skills between Above Average and Below Average Readers». *Journal of Behavioral Optometry*, 4 (1).
- Mills, A.E. (1983). «Acquisition of Speech Sounds in the Visually-Handicapped Child». In: Mills, A.E. (ed.), *Language Acquisition in the Blind Child*. San Diego: College-Hill.
- Mills, A.E. (1978). «Visual Information and Imitation in Child Language» [paper]. *Child Language Seminar*, York, England.
- Porcelli, G.; Dolci, R. (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici*. Torino: UTET.
- Scupin, E.; Scupin, G. (1907). *Bubis erste Kindheit: Ein Tagebuch über die gastige Entwicklung eines Knaben während die ersten drei Lebensjahre*. Grieben: Leipzig.
- Taconella, P. (2002). «I meccanismi della lettura». Atti del convegno sulle abilità visive funzionali, Udine.
- Vogel, G.L. (1995). «Saccadic Eye Movements: Theory, Testing and Therapy». *Journal of Behavioral Optometry*, 6.

Innovazione tecnologica e promozione dell'apprendimento linguistico da parte di allievi ciechi e ipovedenti

Il progetto ELLVIS¹

Antonio Quatraro,^a Mario Paiano,^b Rossella Bianchi^b

^a Unione Italiana Ciechi Firenze

^b Centro Machiavelli Firenze

Abstract The results of the COMENIUS - ELLVIS project contribute to promote and improve the access for people with visual impairments to language learning. As good learning material for visually impaired children is rare this innovative material opens up new possibilities for this target group and makes it possible for vi children to take part in lifelong learning. The project has been developed starting from the results achieved by the former project ALLVIP, in which DAA Germany has developed – together with a wide European partnership – a multimedia interface for interactive learning of languages (specifically English) by the identified target group. The course has successfully been tested by five training institutions for the blind and visually impaired people in Germany. The project ELLVIS aimed to amplify the innovative results of the former project by transferring the methodology and the new designed technology to the involved partner countries (Italy, France and Romania). Each partner has adapted, modified and integrated the software (audio files for lessons, grammar instructions, instructions for using the software) taking into account the different difficulties of learning English by the target group of each mother language. Four language schools and three institutions and their schools for blind and visually impaired people worked together to achieve the objectives, namely creating, testing, validation and dissemination of results.

Sommario 1. Premessa. — 2. Bisogni speciali a cui il progetto ELLVIS ha inteso rispondere. — 2.1. L'idea. — 2.2. La tecnologia. — 2.3. La sfida. — 2.4. La soluzione. — 2.5. Contesto socioeconomico e culturale in cui l'idea progettuale è nata ed in cui il progetto si è sviluppato. — 2.6. Attività svolte e prodotti. — 2.7. Il corso di lingua. — 2.8. Partecipanti. — 3. Implicazioni metodologiche e risultati conseguiti. 4. — Sostenibilità e sviluppi futuri.

¹ *ELLVIS, English Language Learning Programme for Visually Impaired Students*, Programma U.E. Lifelong Learning 2007-2013, Azione Settoriale COMENIUS. Codice: 502249-LLP1-2009-1-IT-COMENIUS-CMP, Agreement n. 2009 - 3877/001 - 001, Durata del progetto: dal 1° ottobre 2009 al 31 marzo 2011.

1 Premessa²

Considerate le molteplici richieste di competenze comunicative della nostra società nell'era di internet, l'apprendimento di una lingua straniera è importante per tutti, soprattutto se la propria lingua madre non è molto diffusa. In particolare, nella nostra società l'apprendimento di altre lingue risulta estremamente importante per l'accesso al mondo del lavoro.

La conoscenza di altre lingue è altresì un fattore importante per il processo di integrazione europea e per favorire il processo di creazione di una dimensione europea dell'educazione e della formazione permanente, a vantaggio dell'unificazione sostanziale dell'Unione Europea. Infatti uno degli obiettivi chiave della Commissione Europea è che tutti i cittadini europei siano in grado di capire e parlare altre lingue, oltre alla propria lingua madre. Pertanto, la competenza linguistica non è considerata solo un elemento centrale della comprensione fra i popoli europei, ma anche uno dei requisiti fondamentali per la mobilità professionale e la creazione di posti di lavoro.

Oltre ad essere una delle competenze chiave indicate dall'Unione Europea per innalzare la competitività, la conoscenza delle lingue è uno strumento estremamente utile ai fini dell'emancipazione e dell'inclusione sociale di gruppi target svantaggiati.

2 Bisogni speciali a cui il progetto ellvis ha inteso rispondere

L'apprendimento delle lingue risulta essere particolarmente importante per i non vedenti e gli ipovedenti, in quanto consente di ridurre il gap causato dalla mancanza della vista o dalla grave compromissione delle funzionalità visive.

La disabilità visiva si ripercuote su ogni sfera della vita del non vedente, sia come individuo sia come membro di una comunità. Essa colpisce tutti i settori delle attività umane, fra cui la comunicazione, la mobilità, i rapporti umani. E questo è ancora più vero nella nostra società, dominata dall'immagine e dalla velocità.

Padroneggiare una lingua straniera, in particolare l'inglese, diventa così una sorta di 'ponte' attraverso il quale la persona non vedente può avere accesso a diverse culture e a diverse opportunità nei rapporti sociali.

La parola, nel caso della persona non vedente o ipovedente, ha un'importanza di gran lunga maggiore rispetto alle persone vedenti in quanto è

² Il saggio è stato ideato unitariamente dagli autori che ne hanno curato insieme la stesura di tutti i paragrafi e la revisione del testo.

questa la loro principale modalità di comunicazione nelle relazioni umane. Il linguaggio del corpo, la comunicazione per video e immagini devono essere tradotti in parole dette o scritte, per poter essere recepite anche dai non vedenti. Attualmente solo una piccola minoranza di persone non vedenti è in grado di leggere usando il metodo Braille. Ciò è dovuto al fatto che per la maggior parte dei non vedenti che perde la vista in età adulta, è troppo tardi per imparare tale metodo, basato sull'utilizzo del tatto.

L'apprendimento di una lingua implica attività mentali complesse, che richiedono una costante interazione tra studente e docente. L'apprendimento di una lingua straniera con metodi tradizionali, che combinano parole parlate e scritte, diventa molto difficile o impossibile in quanto l'individuo non vedente o ipovedente non può contare sulla sua capacità di manipolare le parole scritte (lettura/scrittura).

Nel caso in cui l'attività di apprendimento comprenda l'uso delle tecnologie informatiche, l'interazione con la macchina diventa molto più difficile per i non vedenti e gli ipovedenti, i quali sono vincolati ad un accesso lineare alle informazioni.

Mediante l'uso del computer si apre comunque un'ampia porta all'universo digitale e, attraverso questo, al mondo reale, anche per i non vedenti e gli ipovedenti. Attraverso un computer e le tecnologie assistive, i non vedenti hanno oggi maggiori possibilità di comunicare con il mondo reale. Per queste persone avere competenze elevate in materia di tecnologie informatiche e della comunicazione (TIC) è oggi fondamentale più che per la media della popolazione. Oggi con il computer il non vedente e l'ipovedente sono sempre meno isolati.

L'introduzione delle TIC, basate sulla voce sintetizzata, costituisce comunque un concreto passo avanti per l'accesso alle informazioni e, di conseguenza, ha aperto nuove prospettive e nuove opportunità per il lavoro e per il tempo libero del non vedente (viaggi, lettura, e-commerce ecc.).

Tuttavia, il materiale didattico per l'apprendimento linguistico di non vedenti ed ipovedenti è a tutt'oggi raro e non sempre adeguato ai loro bisogni. È quindi difficile trovare corsi di lingua adeguati da poter frequentare, soprattutto se non vi sono strutture formative idonee disponibili a livello territoriale. Ad oggi esistono pochissimi materiali per l'apprendimento di una lingua specificamente creati per non vedenti o ipovedenti. D'altra parte, il materiale creato per persone normovedenti risulta il più delle volte difficilmente adattabile alle loro esigenze a causa dell'ampio uso di materiale iconografico, audiovisivo, praticamente inaccessibile alle persone con disabilità visive. Pertanto i ragazzi non vedenti ed ipovedenti ed i loro insegnanti si trovano il più delle volte nella condizione di dover adattare il materiale esistente prodotto per i vedenti o utilizzare supporti tecnici quali display Braille, programmi per la lettura dello schermo o esclusivamente

materiale audio. Il materiale didattico basato su elementi iconografici (immagini, grafica ed animazioni) è praticamente inaccessibile alle persone con disabilità visive.

I corsi interattivi multimediali per l'autoapprendimento potrebbero costituire una risposta a tali problematiche. Tuttavia, gran parte dei corsi multimediali presenti sul mercato sono difficilmente utilizzabili da persone con disabilità visive, in particolare da coloro che hanno perso la vista in età avanzata in quanto, come già detto, solo una piccola parte di questi sa leggere e scrivere in Braille, ma anche perché mancano spesso opzioni di navigazione e prevedono l'utilizzo del mouse, non adatto a persone non vedenti. Ciò che manca a questi corsi è un'interfaccia utente interattiva e accessibile progettata appositamente.

Partendo da questi presupposti, il progetto ELLVIS ha voluto affinare ed implementare ulteriormente il software creato in un precedente progetto (ALLVIP) per estenderne il suo utilizzo a studenti non vedenti o ipovedenti italiani, francesi e rumeni, andando a soddisfare i rispettivi fabbisogni linguistico-formativi.

I risultati del progetto ELLVIS costituiscono al momento un'alternativa praticabile alla cosiddetta metodologia 'libro e audiocassetta'. Il corso multimediale creato è destinato a coloro che non sono in grado di usare i supporti tecnici o che hanno bisogno di ulteriore assistenza e stimolo, di un feedback diverso da quello audio ossia il feedback del puntatore dinamico (joystick) a riscontro tattile e cinestesico.

2.1 L'idea

L'utilizzo di un software lettore di schermo con messaggi audio e la tastiera al posto del mouse è un'opzione accettabile come interfaccia per i non vedenti e gli ipovedenti. Tuttavia, le attività che prevedono esercitazioni per gli studenti vedenti - come esercizi di riempimento di spazi vuoti - sono fortemente basate sul mouse e quindi non adatte a persone non vedenti. La soluzione ideale è quindi la creazione di un'interfaccia tattile dinamica, attraverso l'uso di un joystick che rende 'tangibili' i movimenti del cursore e gli oggetti sullo schermo. Combinando il feedback tattile e cinestesico del joystick con un ambiente 3D-sound si possono agevolare e migliorare le attività di orientamento facilitando la localizzazione e l'identificazione di 'oggetti di apprendimento'.

2.2 La tecnologia

Mentre la maggior parte della ricerca tecnologica che offre alle persone non vedenti l'accesso ai computer si è ad oggi concentrata prevalentemente

mente su output di tipo vocale, la più importante innovazione tecnologica introdotta dal progetto è un puntatore dinamico (joystick) a riscontro tattile e cinestesico. Le interfacce tattili offrono notevoli vantaggi rispetto alle interfacce di tipo uditivo in quanto danno la possibilità di interagire maggiormente con la macchina. I dispositivi tattili consentono infatti agli utenti di comunicare attraverso il tatto, principale senso di comunicazione delle persone con problemi visivi. Un dispositivo dinamico tattile combina il rilevamento delle informazioni con la percezione tattile e cinestesica (ossia la posizione con l'orientamento). I display Braille e lettori Braille sono esempi di tali dispositivi. Un altro dispositivo che consente un analogo flusso di informazioni è un joystick con puntatore dinamico a riscontro tattile e cinestesico. L'importanza di questa innovazione risiede nel fatto che il joystick permette l'affrancamento degli utenti non vedenti o ipovedenti dallo schermo visivo. Il joystick, grazie appunto ad impulsi tattili, permette alle persone ipovedenti o non vedenti di capire in modo efficace il contesto di lavoro senza l'ausilio di lettori Braille, lettori di schermo o audio, dando la facoltà di apprendere una lingua anche a persone che non sanno utilizzare questi mezzi tecnici.

Originariamente progettato per i giochi, il joystick offre diversi vantaggi rispetto ad altri dispositivi quali, ad esempio, i mouse tattili, in quanto:

- a. è economicamente accessibile (40-80 euro) e ampiamente disponibile sul mercato;
- b. in alcuni casi, può essere facilmente tarato su persone sia destre che mancine e per mani piccole e grandi;
- c. funziona in ambiente Windows ed è relativamente facile da usare;
- d. soprattutto per i giovani, si connota anche per il suo aspetto 'ludico' anche in contesti di apprendimento; l'aspetto ludico collegato a questa periferica rende infatti il programma particolarmente motivante.

2.3 La sfida

L'idea di sviluppare un software di apprendimento delle lingue per gli studenti non vedenti e ipovedenti con feedback a riscontro tattile e cinestesico su joystick è stata realizzata inizialmente con il progetto ALL-VIP, programma UE Socrates in cui erano coinvolti quali partner i tedeschi Bildungszentrum für Blinde u. Sehbehinderte (Würzburg), Deutsche Angestellten-Akademie (Frankfurt-Oder), GedonSoft (Bremen), Tandem Hamburg horizon dialogo e.V. (Hamburg), Saitek Germany, Plantronics Germany, Seven of Seven - Media Network Germany, gli austriaci Bundes-Blindenerziehungsinstitut, Odilien-Institut e gli scozzesi Royal Blind School (Edinburgh), Scottish Sensory Centre (University of Edinburgh). Tuttavia, l'idea e la realizzazione della stessa sono due facce molto diverse

di una stessa medaglia. Nello sviluppo delle attività progettuali i partner hanno infatti scoperto che:

- a. il vantaggio che il joystick è un hardware a basso costo comporta anche che lo stesso non sia così preciso e facile da manipolare;
- b. essere non vedenti è sovente un effetto collaterale di altre patologie o problemi fisici e perciò i tecnici che hanno messo a punto il sistema si sono spesso trovati di fronte a persone con disabilità multiple;
- c. la quantità di file audio necessari per le informazioni, i suggerimenti e il supporto per l'utilizzo di un programma di apprendimento interattivo per non vedenti e i problemi ad essi connessi sono stati in parte sottovalutati dai partner del progetto;
- d. la quantità di test necessari per la messa a punto di una interfaccia utente progettata e costruita da persone vedenti ma utilizzati da persone non vedenti richiede moltissimo tempo;
- e. la tecnologia impiegata nel progetto era completamente nuova ed ha rappresentato una sfida anche per i partner del progetto provenienti da scuole per non vedenti;
- f. non vi era (e non vi è ancora) nessun altro software per l'apprendimento con dispositivo tattile simile a quello che è stato progettato e realizzato: non abbiamo perciò avuto la possibilità di osservare, analizzare ed apprendere da un qualsiasi altro impiego pratico di software analoghi.

2.4 La soluzione

Poiché non vi erano né software preesistenti né esperienze pregresse in questo settore, tutti i partner hanno iniziato partendo da zero ed imparando sostanzialmente dagli errori.

Anche se tutti i partner erano specializzati nel proprio campo - insegnanti di lingua, esperti informatici, insegnanti per non vedenti, centri di ricerca per l'accessibilità dei disabili - un software di apprendimento linguistico interattivo, così come pensato, risultava del tutto nuovo per tutti i soggetti coinvolti. L'unica soluzione è stato un intenso scambio di esperienze, l'immersione (nel miglior modo possibile) degli sviluppatori dei corsi di lingua e dei programmatori informatici nella realtà delle persone non vedenti e ipovedenti, ed un ottimismo continuo nella ricerca di soluzioni.

Lo sviluppo del software stesso è stato fatto in varie fasi: sviluppo e sperimentazione di prototipi, progettazione di corsi di lingua, di script, la registrazione di file audio, la sperimentazione di lezioni e attività, la riprogettazione dell'interfaccia utente e progettazione del corso.

Al fine di verificarne l'efficacia, l'applicazione pratica del corso interat-

tivo è stata valutata da studenti e insegnanti in contesti di apprendimento linguistico delle tre scuole per non vedenti italiane, francesi e rumene coinvolte nella partnership.

2.5 Contesto socioeconomico e culturale in cui l'idea progettuale è nata ed in cui il progetto si è sviluppato

Le attività progettuali si sono incentrate sull'adattamento e la diffusione dei risultati innovativi del precedente progetto ALLVIP, programma UE Socrates - Lingua, che ha sviluppato un'interfaccia innovativa alternativa ai percorsi tradizionali per l'apprendimento della lingua senza un lettore di schermo, utilizzando periferiche a riscontro tattile e cinestesico (joystick). Il progetto ALLVIP aveva sviluppato un software per l'apprendimento linguistico dell'inglese avendo come destinatari studenti non vedenti ed ipovedenti tedeschi. I risultati conseguiti avevano indotto il coordinatore del suddetto progetto a rendere sostenibili i risultati conseguiti mediante la promozione di una nuova proposta progettuale - in collaborazione con altri partner di Francia, Italia e Romania - che consentisse di migliorare i supporti e il metodo messo a punto, sviluppando ulteriormente l'interfaccia e ampliando il target linguistico degli studenti che ne avrebbero potuto usufruire.

A tal fine, nell'ambito del programma LLP, azione settoriale Comenius, l'Unione Italiana Ciechi di Firenze e il Centro Machiavelli - unitamente ai partner tedeschi promotori del precedente progetto ALLVIP, i partner francesi dell'Institut Montclair e i rumeni dell'Associazione Nazionale Ciechi e Ipovedenti della Romania, sede di Brasov e della CCG di Brasov - hanno promosso il progetto ELLVIS con il quale è stata realizzata una versione aggiornata ed ulteriormente sviluppata del corso di apprendimento interattivo dell'inglese basato su questa metodologia per le lingue italiana, francese e rumena, adattato ai bisogni e agli interessi di bambini ed adolescenti con disabilità visive.

Lavorando insieme, quattro scuole di lingua e tre istituzioni per non vedenti di diversi paesi dell'Unione Europea hanno quindi conseguito un importante risultato: un corso d'inglese per studenti italiani, francesi e rumeni.

Al fine di ottimizzare il trasferimento e l'adattamento della metodologia e degli strumenti nei paesi delle suddette lingue target, nel costituire la nuova partnership sono stati volutamente coinvolti organismi rappresentativi del gruppo target finale (non vedenti ed ipovedenti). Partner coinvolti nel progetto erano difatti, oltre all'Unione Ciechi di Firenze (Italia), l'Associazione Nazionale Ciechi e non vedenti di Brasov (Romania), l'Institut Montclair (Francia). Sono stati inoltre coinvolti organismi rappresentativi del mondo dell'insegnamento e dell'apprendimento lin-

guistico, quali lo stesso Centro Machiavelli - Scuola di Lingua e Cultura Italiana (coordinatore) per la parte italiana, Tandem Hamburg - Scuola di lingua di Amburgo per la parte francese, che ha affiancato, con propri docenti madrelingua francese, l'Institut Montclair. Infine la CCG Brasov ha supportato l'Associazione Nazionale Ciechi e Ipovedenti della Romania - Sezione di Brasov, nello sviluppo dei contenuti di apprendimento linguistico in lingua rumena.

Le scuole di lingua si sono perciò occupate dei contenuti didattici mentre le istituzioni specializzate hanno condotto i test sui contenuti e sul software di navigazione per l'apprendimento linguistico. Questo lavoro ha integrato con ottimi risultati gli elementi didattici e quelli tecnologici.

2.6 Attività svolte e prodotti

Dall'inizio del progetto tutti i membri del consorzio sono stati coinvolti in un percorso di integrazione delle loro competenze, delle loro esperienze e del loro stile di comunicazione, al fine di ottenere i migliori risultati possibili. Uno degli obiettivi dell'intervento realizzato è stato quello di mettere gli insegnanti di lingua in condizione di integrare studenti non vedenti nel proprio corso. Questa prima attività consisteva in un brainstorming su diverse attività congiunte, attività di sperimentazione, tra cui quelle con docenti bendati che potessero interagire in tempo reale con persone non vedenti, cene al buio, il tutto finalizzato a permettere ai primi un'esperienza concreta sulla condizione di cecità.

Il progetto è interamente incentrato sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento linguistico da parte di studenti non vedenti e ipovedenti. Con la presente attività progettuale sono state infatti create procedure metodologiche e materiali che richiedono l'utilizzo del computer. Poiché il loro uso da parte di persone non vedenti o ipovedenti richiede particolari abilità e l'impiego di appositi strumenti, l'introduzione del joystick quale parte integrante ed innovativa del metodo ne ha facilitato l'accesso, permettendo anche a persone non in grado di usare un software lettore di schermo o una tastiera Braille di usufruire delle potenzialità che le moderne tecnologie offrono nell'apprendimento di una lingua. Sia il metodo che il materiale fanno quindi ampio uso delle TIC e sono stati espressamente progettati per permettere ad ogni persona non vedente o ipovedente di poterle usare in modo efficace e produttivo.

I prodotti finali del progetto sono:

- a. una versione finale del corso d'inglese (software e materiale didattico) per studenti ciechi ed ipovedenti italiani, francesi e rumeni debitamente testato e validato;

- b. una versione finale del tutorial (manuale per l'insegnante) come guida al corso.

2.7 Il corso di lingua

Il corso di lingua è stato sviluppato e testato all'interno di scuole di lingua in cui sono presenti studenti provenienti da tutto il mondo. Lo sviluppo del progetto ha significativamente migliorato le competenze degli insegnanti in contesti in cui sono presenti allievi non vedenti o ipovedenti, permettendo l'applicazione di tecniche di insegnamento efficaci per qualsiasi tipo di studente. Il sistema ELLVIS è inoltre strutturato in maniera tale da poter essere facilmente adattato a qualsiasi altra lingua mediante la traduzione di volta in volta dei file audio nella nuova lingua target.

Ogni lezione del corso affronta una funzione comunicativa interattiva incentrata su un argomento specifico (per esempio la presentazione di se stessi) e si compone di più pagine o schermate. Le schermate sono disposte in un ordine lineare e lo studente può andare avanti e indietro sia da schermata a schermata sia da unità ad unità. È anche possibile andare direttamente ad una singola unità da un menù principale. La navigazione di solito è fatta utilizzando i pulsanti del joystick.

Rispetto ai programmi standard di apprendimento delle lingue, le singole pagine del corso risultano vuote e piatte. Ma per il corso non è necessario uno schermo. Tutte le informazioni, le istruzioni, il supporto, l'orientamento o il feedback sono fornite dall'audio o dal *force-feedback*, o da entrambi mediante segnali sonori e vibrazioni. Semmai, lo schermo è un aiuto più per l'insegnante vedente che non per lo studente non vedente o ipovedente. In effetti, gli unici strumenti con cui lo studente deve lavorare sono il joystick e le cuffie con microfono, e questo consente di concentrarsi completamente sul corso.

Detto questo, il corso è incentrato sulla lingua parlata, sullo sviluppo delle abilità orali, sulla comprensione e sulla pronuncia. Per esercitare queste abilità, il corso offre la seguente varietà di compiti e attività:

- situazioni di dialogo - ascolto di dialoghi che includono vocabolario e traduzioni;
- esercizi a scelta multipla;
- *Drag and drop*: mettere in ordine una sequenza di parole ed espressioni cliccando su un oggetto virtuale, trascinandolo e rilasciandolo in un'altra parte dello schermo;
- riempimento di spazi vuoti con la parola corretta;
- giochi di memoria;

- esercizi di registrazione e pronuncia (ascolto di parole e di espressioni e registrazione della propria voce per verificarne la pronuncia);
- stanze virtuali dove muovendosi si scoprono le cose;
- spiegazione di regole, pronuncia, fonetica o altri argomenti grammaticali;
- notebook acustico per registrare i commenti.

Con l'eccezione delle aule virtuali, tutte le attività e gli esercizi sono abbastanza comuni e standard per le persone vedenti. Essere in grado di gestire ed eseguire queste operazioni all'interno di un programma di apprendimento è per i non vedenti e gli ipovedenti un bel passo avanti.

Il joystick viene utilizzato per spostarsi all'interno di uno spazio virtuale. Queste camere virtuali offrono attività interessanti che facilitano l'apprendimento in chiave ludica. Una unità, ad esempio, contiene un appartamento virtuale con diverse stanze arredate con mobili. Lo studente può 'muoversi' nell'appartamento, entrare nelle diverse stanze, scoprire i mobili e 'toccarli'. Le pareti e gli oggetti virtuali vengono segnalati mediante il *force-feedback* e l'ambiente 3D ne migliora l'orientamento. Una finestra virtuale, ad esempio, emette costantemente il rumore della strada (traffico, gente che parla, uccelli che cantano ecc.). Lo studente non è solo in grado di identificare la posizione della finestra (a sinistra, a destra, indietro), ma anche la sua distanza in quanto il rumore della strada diventa tanto più forte quanto più lo studente si avvicina alla finestra. Utilizzate in modo molto semplice, queste stanze virtuali offrono nuovi approcci per imparare una lingua. Le stanze 3D devono essere ulteriormente perfezionate per esprimere al meglio le loro potenzialità, ma consentono già una serie di attività significative dal punto di vista dell'apprendimento linguistico. Usate in un modo elementare queste stanze virtuali offrono nuovi approcci per apprendere il vocabolario della lingua oggetto di studio mentre, con un utilizzo più avanzato, questi luoghi simulati possono essere usati per creare ambienti virtuali in cui lo studente può immergersi per apprendere al meglio una lingua straniera.

2.8 Partecipanti³

Si sintetizza di seguito le informazioni riguardanti i partecipanti al progetto.

³ I dati riportati si riferiscono alle attività di sperimentazione del software effettuate nei paesi partner delle lingue target individuate: italiano, francese, rumeno.

Studenti	Maschi	35%
	Femmine	65%
	Fino a 18 anni	25
	Da 19 a 26 anni	4
	Da 27 a 35 anni	17
	Da 36 in poi	28
	Ruolo specifico nel progetto:	Testare il software ELLVIS mediante l'utilizzo del joystick e fornire informazioni di ritorno in merito
Docenti	Numero: 16	
	Discipline insegnate ed eventuali altre funzioni all'interno dell'istituto:	Insegnanti di lingua italiana, francese e rumena. Insegnanti di lingua inglese, lingua veicolare e di apprendimento.
	Ruolo specifico nel progetto:	Acquisire le nozioni di base per l'utilizzo del software e seguire gli allievi nelle diverse fasi di sperimentazione del supporto multimediale
Altri soggetti	18 dirigenti, coordinatori attività formative e formatori/docenti	

3 Implicazioni metodologiche e risultati conseguiti

Ogni individuo apprende in modo diverso. Le diversità di apprendimento dipendono da molteplici fattori, tra questi riveste notevole importanza la predilezione percettiva e il tipo di intelligenza (visiva, uditiva, cinestetica) che un individuo possiede. La possibilità di lavorare ad un progetto per l'insegnamento linguistico a persone non vedenti o ipovedenti ha dato la possibilità all'intera partnership di sviluppare procedure metodologiche, attività ed esercizi innovativi, motivanti e stimolanti basati sullo sfruttamento dell'intelligenza uditiva e cinestetica.

L'apprendimento di una lingua è altresì imprescindibilmente legato alla comprensione delle norme sociali e culturali del paese in cui la lingua viene parlata. Ogni atto linguistico deve essere prodotto in base al contesto appropriato e alle variabili diafasiche e diamesiche tipiche della cultura della lingua da apprendere. Per questo, l'apprendimento linguistico apporta miglioramenti nella comprensione di altre culture e un miglioramento delle competenze interculturali.

Il progetto ha pertanto contribuito a migliorare, unitamente al percorso

di apprendimento linguistico, la comprensione di altre culture e l'acquisizione di competenze interculturali mediante la collaborazione su dimensione europea tra i partner coinvolti. La valida e proficua collaborazione tra i partner ha difatti consentito di creare un rapporto di partnership effettivamente basato sulla dimensione europea nello sviluppo di percorsi di istruzione linguistica interculturali, rispondendo pienamente ad una delle principali priorità europee: l'apprendimento delle lingue straniere come strumento fondamentale per la costruzione della casa comune europea.

Le attività del progetto, basate sull'insegnamento di una lingua a persone che non possono usufruire di materiali visivi, hanno portato nello specifico ad una riflessione generale sui metodi di insegnamento di una lingua, sui materiali disponibili e sugli esercizi ed attività che vengono proposti ai discenti, troppo spesso basati sull'intelligenza visiva, senza sfruttare altre potenzialità come l'intelligenza uditiva o cinestetica. Grazie al progetto, le scuole coinvolte hanno potuto sviluppare esercizi ed attività basati sul senso dell'udito e sulla cinestetica che hanno notevolmente migliorato ed ampliato le attività curricolari anche per gli studenti normovedenti, permettendo un pieno uso delle diverse potenzialità e predilezioni percettive che le persone naturalmente possiedono.

A partire dal progetto ALLVIP, tutti i materiali didattici e le metodologie sono stati creati ex novo per poter essere utilizzati da persone non vedenti o ipovedenti. Il percorso di realizzazione della metodologia proposta ha consentito di creare materiali innovativi di ottima qualità per dare la possibilità di apprendere una lingua non solo ad adulti ma anche a bambini e adolescenti ipovedenti o non vedenti. A questo riguardo, l'uso dell'apposito joystick ha apportato una componente ludica molto importante al fine di rendere più interessante l'apprendimento di una lingua straniera a giovani e giovanissimi utenti, troppo spesso trascurati dal mercato mondiale. Così come pensata e messa a punto, la metodologia può essere applicata non solo da singoli individui ma anche da istituzioni educative, insegnanti ed esperti in pedagogia di diversi paesi europei.

La metodologia è inoltre agevolmente estendibile a qualsiasi lingua. L'agevole adattabilità del software lo rende infatti facilmente aggiornabile ed è quindi possibile in qualsiasi momento inserire moduli con contenuti di apprendimento specifici che sulla base di uno specifico progetto educativo possono favorire immersione linguistica mediante l'adozione della metodologia CLIL.

Gli audiocorsi multimediali messi a punto consistono nello specifico in testi e dialoghi in inglese con traduzioni in italiano, francese, rumeno e relative istruzioni e spiegazioni. Il software dispone anche di stanze virtuali, in cui gli studenti possono cercare e scoprire gli oggetti con la relativa denominazione e descrizione nelle diverse lingue.

4 Sostenibilità e sviluppi futuri

Il progetto ELLVIS è stato premiato con il *Label Europeo delle Lingue 2012* dall'Agenzia Nazionale LLP presso ISFOL (Roma), classificandosi al primo posto in graduatoria.

Allo scopo di dare continuità e di rendere maggiormente fruibile la tecnologia messa a punto, ELLVIS è stato affiancato dal progetto multilaterale VET4VIP, *Vocational Educational Training for Visually Impaired People* (<http://www.vet4vip.org>) - con cui è stato sviluppato un percorso formativo ad hoc per docenti di lingua straniera - promosso nell'ambito della Misura trasversale del *Lifelong Learning Programme* dell'Unione Europea.

Sia nelle scuole pubbliche sia in quelle private, infatti, uno dei maggiori problemi per i docenti di lingua è di reperire materiale didattico adatto per studenti con disabilità visive. I corsi di formazione promossi dal progetto VET4VIP colmano questa lacuna, formando i docenti di lingua e mettendoli in grado di utilizzare il joystick e il software e di trasmettere queste conoscenze ai loro allievi.

L'auspicio è che il progetto ELLVIS - unitamente con le altre azioni ad esso complementari - trovi una continuità pluriennale, soprattutto per elaborare unità didattiche anche per i livelli più avanzati di competenza linguistica, affinché anche gli studenti che posseggono un buon inglese di base possano approfondire la conoscenza della lingua in maniera più agevole fino ad acquistarne una piena padronanza, per avere riscontri fattivi anche in campo professionale.

Bibliografia

- Bellik, Y.; Burger, D. (1994). «Multimodal Interfaces: New Solutions to the Problem of Computer Accessibility for the Blind». In: *Proceedings of ACM CHI 94 Conference on Human Factors in Computing Systems*, pp. 267-268.
- Colwell, C. et. al. (1998). «Haptic Virtual Reality for Blind Computer Users». In: *Third Annual ACM Conference on Assistive Technologies*, pp. 92-99.
- Edwards, W.K.; Mynatt, E.D.; Stockton, K. (1994). «Providing Access to Graphical User Interfaces - Not Graphical Screens». In: *First Annual Conference on Assistive Technologies*, pp. 47-54.
- Friedlander, N.; Schlueter, K.; Mantei, M. (1998). «Bullseye! When Fits Law Doesn't Fit». In: *Proceedings of ACM CHI 98 Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1, pp. 257-264.
- Gunderson, J. (1993). «Intelligent Task Based Model for the Design of Screen Review Systems for People with Blindness». In: *Proceedings of*

- the Fifth International Conference on Human-Computer Interaction*, 2, pp. 190-195.
- Jacko, J.; Sears, A. (1998). «Designing Interfaces for an Overlooked User Group: Considering the Visual Profiles of Partially Sighted Users». In: *Third Annual ACM Conference on Assistive Technologies*, pp. 75-77.
- Kawai, Y.; Tomita, F. (1996). «Interactive Tactile Display System – A support System for the Visually Disabled to Recognize 3d Objects». In: *Second Annual ACM Conference on Assistive Technologies*, pp. 45-50.
- Kieninger, T.G.; Kuhn, N. (1994). «HyperBraille – A Hypertext System for the Blind». In: *First Annual ACM Conference on Assistive Technologies*, pp. 92-99.
- King, R.W.; Cope, N.; Omotao, O.R. (1984). «VideoTex for the Blind: Design and Evaluation of Braille and Synthetic Speech Terminals». In: *Proceedings of IFIP INTERACT '84: Human-Computer Interaction*, pp. 803-808.
- Kurze, M. (1997). «Rendering Drawings for Interactive Haptic Perception». In: *Proceedings of ACM CHI 97 Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1, pp. 423-430.
- Kurze, M. (1996). «TDraw: A Computer-Based Tactile Drawing Tool for Blind People». In: *Second Annual ACM Conference on Assistive Technologies*, pp. 131-138.
- Kurze, M. (1998). «TGuide: A Guidance System for Tactile Image Exploration». In: *Third Annual ACM Conference on Assistive Technologies*, pp. 85-91.
- Kurze, M. (1995). «Guidelines for Blind People's Interaction with Graphical Information Using Computer Technology». <http://www.inf.fu-berlin.de/~kurze/publications/guidelin/guidelin.htm>.
- Ladner, R. et. al. (1987). «A User Interface for Deaf-Blind People». In: *Proceedings of ACM CHI+GI '87 Conference on Human Factors in Computing Systems and Graphics Interfaces*, pp. 75-80.
- Lee, S. (1995). «Access to Computer Systems with Graphical User Interface by Touch: Haptic Discrimination of Icons». In: *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 39th Annual Meeting*, 2, pp. 742-746.
- Lee, S.; Wiker, S.F.; Vanderheiden, G.C. (1993). «Interactive Haptic Interface: Two-Dimensional Form Perception for Blind Access to Computers». In: *Proceedings of the Fifth International Conference on Human-Computer Interaction*, 2, pp. 190-195.
- Loomis, J.M.; Lederman, S.J., «Tactual Perception». In: Boff, K.R.; Kaufman, L., Thomas, J.P. (eds), *Handbook of Perception and Human Performance*. New York: Wiley/Interscience, 31.31-31.41.
- Miller, T.; Zeleznik, R. (1998). «An Insidious Haptic Invasion: Adding Force Feedback to the x Desktop». In: *Proceedings of the ACM Symposium on User Interface Software and Technology*, pp. 59-64.
- Mynatt, E.; Weber, G. (1994). «Nonvisual Presentation of Graphical User

- Interfaces: Contrasting Two Approaches». In: *Proceedings of ACM CHI '94 Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1, pp. 166-172.
- Mynatt, E.D. (1997). «Transforming Graphical Interfaces Into Auditory Interfaces for Blind Users Multimodal Interfaces». *Human-Computer Interaction*, 12 (1/2), pp. 7-45.
- Petrie, H.; Furner, S.; Strothotte, Th. (1998). «Design Lifecycles and Wearable Computers for Users with Disabilities». In: *Proceedings of the First Workshop on Human Computer Interaction with Mobile Devices, 1998-05-21/1998-05-22*, p. 6.
- Petrie, H.; Morley, S.; Weber, G. (1995). «Tactile-Based Direct Manipulation in GUIs for Blind Users». *Proceedings of ACM CHI '95 Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2, pp. 428-429.
- Ramstein, Ch. (1996). «Combining Haptic and Braille Technologies: Design Issues and Pilot Study». In: *Second Annual ACM Conference on Assistive Technologies*, pp. 37-44.
- Revesz, G. (1950). *Psychology and Art of the Blind*. New York: Longmans.
- Schneiderman, B. (1998). *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human Computer Interaction*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- Vanderheiden, G.C.; Boyd, W.; Mendenhall, J.H.; Ford, K. (1991). «Development of a Multisensory Nonvisual Interface to Computers for Blind Users». In: *Proceedings of the Human Factors Society 35th Annual Meeting*, 1, pp. 315-318.
- Weber, G. (1990). «FINGER - A Language for Gesture Recognition Interactive Technologies and Techniques». In: *Proceedings of IFIP INTERACT '90: Human-Computer Interaction*, pp. 689-694.
- Weber, G. (1987). «Gestures as a Means for the Blind to Interact with a Computer». In: *Proceedings of IFIP INTERACT '87: Human-Computer Interaction*, pp. 593-595.
- Wiker, S.F.; Vanderheiden, G.C.; Lee, S. (1993). «Development of Tactile Displays for Blind Access to Computers». In: *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 37th Annual Meeting*, 2.
- Wiker, S.F.; Vanderheiden, G.; Lee, S. (1991). «Development of Tactile Mice for Blind Access to Computers: Importance of Stimulation Locus, Object Size, and Vibrotactile Display Resolution». In: *Proceedings of the Human Factors Society 35th Annual Meeting*, 1, pp. 708-712.
- Zimmerman, Th.G. et. al. (1987). «A Hand Gesture Interface Device». In: *Proceedings of ACM CHI+GI '87 Conference on Human Factors in Computing Systems and Graphics Interfaces*, pp. 75-80.

Sitografia

«The ALLVIP CONCEPT», http://www.allvip.org/prod_en.htm.
<http://www.saitek.com>.

<http://www.ellvis.allvip.org>.

<http://www.vet4vip.eu>.

<http://www.uicifirenze.it/index.php?nav=Progetti%20europei.none1>.

<http://formazione.centromachiavelli.it/ProgettiTransnazionali.html>.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

