

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 Daloiso 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.