

*Le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
Per un'interpretazione glottodidattica della Legge 170/2010¹*

Michele Daloiso
Università degli Studi di Venezia

L'8 ottobre 2010 rappresenta una data d'importanza storica per quanti si occupano di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), o per ragioni di interesse scientifico, o perché coinvolti nell'educazione familiare e scolastica di allievi che manifestano questi disturbi, o ancora perché membri attivi di associazioni che da decenni si spendono per sensibilizzare la società su questi temi. Con la Legge 170/2010 l'Italia non solo riconosce l'esistenza e la specificità dei DSA, ma sancisce un nuovo ruolo della scuola nell'educazione dell'allievo con questo tipo di disturbo.

Poiché una delle aree disciplinari in cui l'allievo DSA incontra maggiori difficoltà è la lingua straniera (LS), nel nuovo documento legislativo si fa esplicito riferimento al suo insegnamento, sottolineando la centralità di adeguate misure di supporto all'apprendimento. Riteniamo perciò necessaria un'interpretazione glottodidattica della legge, onde evitare il diffondersi di pratiche non supportate dai risultati della ricerca scientifica.

In questo saggio, dopo aver delineato brevemente i tratti essenziali delle nuove norme, sottolineeremo il ruolo-chiave che l'apprendimento di una LS può svolgere nella formazione dell'allievo con DSA, ed offriremo alcune linee-guida finalizzate a realizzare sul piano glottodidattico le misure educative e didattiche di supporto citate in forma generale dalla legge.

1. La Legge 170: uno sguardo d'insieme

La Legge 170/2010, approvata all'unanimità dal Senato il 29 settembre 2010, è entrata ormai in vigore a partire dal mese di novembre, anche se le misure attuative troveranno realizzazione nei prossimi mesi. Per poter offrire un commento glottodidattico alle nuove disposizioni, proponiamo una breve sintesi degli elementi-cardine che le contraddistinguono.

La legge si compone di nove articoli: se si escludono gli ultimi tre, che chiariscono le fasi burocratiche per l'attuazione legislativa, i rimanenti sei articoli introducono alcuni elementi-chiave per l'educazione generale dell'allievo DSA, che meritano dunque di essere qui brevemente commentati.

1.1. Finalità della legge

Un primo elemento da porre in evidenza è che la Legge 170/2010 nasce con la finalità generale di garantire il diritto all'istruzione e le pari opportunità educative anche agli allievi con DSA, termine-ombrello nel quale rientrano dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia. Si tratta di disturbi sui quali a livello scientifico si sta pervenendo ad una visione sempre più precisa, che però non sempre conduce alla diffusione di una conoscenza di questi disturbi e del loro impatto a livello educativo, familiare e sociale.

Sebbene l'interesse del mondo della scuola verso i DSA sia aumentato sensibilmente negli ultimi anni, mancavano fino ad oggi disposizioni che indicassero in modo univoco il ruolo della scuola

¹ Il saggio sarà pubblicato in due parti sulla rivista *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 1-3 e 4-5.

rispetto a questi disturbi, evitando di lasciare alla discrezionalità dei singoli docenti la questione se mettere in campo o meno misure compensative o dispensative.

In questo scenario si inserisce la Legge 170/2010, che all'Art. 1 riconosce i DSA quali disturbi che, pur in assenza di patologie neurologiche, deficit sensoriali e ritardi cognitivi, colpiscono alcune abilità specifiche causando forme di limitazioni per alcune specifiche attività della vita quotidiana.

L'Art. 1 offre poi una definizione specifica per ciascun disturbo, ma il punto essenziale a nostro avviso è qui il riconoscimento legislativo della totale indipendenza dei DSA da ritardi cognitivi, disabilità sensoriali, traumi cerebrali ecc. Questo passaggio è rilevante in quanto sono ancora diffuse credenze scorrette sui DSA, nonché modi di dire colloquiali che denotano la non conoscenza del problema².

L'Art. 2 elenca, invece, le finalità della legge, che potremmo sintetizzare in quattro aree:

- a. *civile*: “garantire il diritto all’istruzione” e “assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale”;
- b. *sociale*: “preparare gli insegnanti”, “sensibilizzare i genitori”, “incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari”;
- c. *educativa*: “favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto [...] e promuovere lo sviluppo delle potenzialità” e “ridurre i disagi relazionali ed emozionali”;
- d. *didattica*: “adottare forme di verifica e di valutazione adeguate [...]” e “favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi”.

1.2. Diagnosi e scuola

L'Art. 3 sancisce in modo chiaro il ruolo attivo che la scuola deve svolgere nella diagnosi tempestiva dei DSA. Pur precisando che in ogni caso la diagnosi ufficiale deve essere formulata dalle strutture sanitarie preposte, la scuola ha il compito di attivare interventi finalizzati all'individuazione di casi sospetti di DSA, ponendosi in dialogo con le famiglie e con i servizi sanitari.

E' inoltre interessante lo specifico riferimento alla scuola dell'infanzia, come grado scolastico incluso in questo tipo di attività: stando alle esperienze sul campo, attraverso specifiche procedure è possibile, infatti, rilevare negli allievi in età prescolare alcune difficoltà a livello linguistico³ (per un approfondimento: Cornoldi, 1999).

Chiaramente questo nuovo ruolo della scuola (che per la verità in molte istituzioni era già divenuto prassi, seppur non vincolata da alcuna formalizzazione legislativa), che come vedremo implica misure metodologiche e didattiche differenziate, non può realizzarsi se non attraverso la formazione del personale educativo. Per tale ragione l'Art. 4 annuncia l'avviamento di percorsi di formazione specifici mediante un finanziamento pari a due milioni di euro. Su questo punto, attorno a cui a nostro avviso ruota tutta la realizzabilità operativa della legge, si attendono le linee-guida del MIUR previste per la fine del 2010.

1.3. Misure educative e didattiche di supporto

² Non è infrequente, ad esempio, sentir dire “scusa, oggi sono dislessico”, detto spesso quando si balbetta, o ci si incespica durante una conversazione. Questa espressione dimostra come talvolta manchino tra la gente comune anche le più elementari conoscenze sulla dislessia, che colpisce la lettura (e non l'oralità), ed è del tutto indipendente dalla balbuzie.

³ Questo sembra valere anche per i disturbi legati al codice scritto: secondi gli studi riportati da Cornoldi, quasi la metà dei bambini per i quali si era diagnosticato un disturbo specifico del linguaggio in età prescolare rientra successivamente in una qualche forma di difficoltà legata alla lingua scritta

Per chi opera nel settore dell'educazione l'Art. 5 costituisce il nucleo portante dell'intera legge: viene infatti stabilito che l'allievo con DSA ha diritto a provvedimenti dispensativi e compensativi che garantiscano il successo scolastico a tutti i livelli di istruzione (università compresa).

Il riferimento all'istruzione universitaria (specificato ulteriormente al comma 4, riguardo la necessità di misure idonee per la valutazione e la verifica) è di primaria importanza, in quanto a differenza della scuola, solo recentemente in ambito universitario sta emergendo la questione. Le università più attive si stanno dotando di protocolli e stanno avviando iniziative lodevoli (ad esempio, nell'ambito del Servizio Disabilità l'Università Ca' Foscari ha attivato un servizio di tutoraggio tra pari), ma manca ancora una direttrice comune al riguardo.

In generale l'Art. 5 sancisce che la scuola deve promuovere una didattica personalizzata e prevedere "strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere".

Ora, queste indicazioni possono considerarsi trasversali ai diversi ambiti del sapere, compresa la conoscenza delle lingue straniere: ogni docente è dunque chiamato ad individuare misure didattiche di supporto per garantire l'apprendimento della propria disciplina. Nell'Art. 5, tuttavia, si ritrova un riferimento specifico alle lingue straniere, per le quali va garantito "l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero".

Nell'offrire un primo commento al testo della legge relativo all'insegnamento delle lingue straniere, riteniamo che:

- a. il riferimento specifico alle lingue straniere può essere interpretato positivamente, in quanto si tratta di una presa di coscienza delle particolari difficoltà che possono emergere in questa disciplina;
- b. il riferimento a strumenti compensativi "che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento" appare invece ingiustificato, o meglio talmente generale da valere per tutte le discipline, e non solo per la LS;
- c. il riferimento a strumenti che favoriscano la comunicazione verbale apre una questione curricolare imprescindibile: nella legge con l'espressione "comunicazione verbale" s'intendono le abilità orali; nella glottodidattica moderna, tuttavia, le abilità sono solo una delle varie componenti di una più generale competenza comunicativa (per una definizione: Balboni, 2008). Questo riferimento generico alla "comunicazione verbale" è sterile sul piano metodologico-didattico se:
 - non è rapportato all'ampio ventaglio di competenze che l'insegnante di lingua straniera deve promuovere;
 - non si specifica quali componenti della competenza comunicativa sono compromesse dai DSA, e quali invece possono essere sviluppate senza difficoltà;
 - non si chiarisce quali componenti della competenza comunicativa possono essere testate e quali possono invece essere usate occasionalmente in modo strumentale rispetto alle necessità di alcuni momenti della didattica;
- d. il generico riferimento all'esonero, poiché privo di qualsiasi specificazione sui casi in cui vada previsto, rappresenta un elemento di criticità: come avremo modo di specificare nei prossimi paragrafi esistono ampie possibilità per una glottodidattica accessibile, per cui l'esonero andrebbe confinato a casi di DSA estremamente severi; il rischio maggiore infatti è che l'esonero finisca per diventare la "soluzione indolore" al problema sia per l'insegnante poco formato sia per lo studente poco cosciente delle sue potenzialità.

Nei prossimi paragrafi cercheremo di approfondire il commento all'Art. 5, offrendo anche indicazioni glottodidattiche per interpretare operativamente i riferimenti legislativi.

2. Motivazioni a favore dell'insegnamento della lingua straniera ad allievi DSA

La possibilità dell'esonero dallo studio della LS è potenzialmente un'arma a doppio taglio: da un lato, infatti, l'insegnante non formato potrebbe usare questo *escamotage* per aggirare il problema di quali misure glottodidattiche attivare al fine di garantire l'apprendimento all'allievo DSA, dall'altro lo studente e la famiglia potrebbero giocare la carta dell'esonero nella convinzione che i DSA impediscano qualsiasi forma di apprendimento di una lingua non materna.

In questo paragrafo ci preme, dunque, porre in evidenza le motivazioni a favore dell'insegnamento della LS ad allievi DSA, per sgombrare il campo da possibili fraintendimenti della Legge 170/2010.

2.1. Ragioni politiche

Come abbiamo avuto modo di evidenziare precedentemente, tra le finalità di questa legge si citano esplicitamente il diritto all'istruzione dell'allievo DSA e le pari opportunità nello sviluppo di capacità in ambito sociale e professionale.

Nell'interrogarci sull'opportunità di insegnare o meno una LS non si può prescindere dalla constatazione che nella società odierna la conoscenza di più lingue costituisce una competenza-chiave per l'inserimento sociale e la qualificazione professionale. A tutt'oggi, infatti, molte persone disabili o con difficoltà di apprendimento non possono accedere a posizioni lavorative più elevate proprio a causa di un percorso formativo inadeguato.

Alla luce di queste considerazioni, risulta opportuno l'insegnamento della LS, in quanto una qualche forma di competenza plurilingue può contribuire ad un futuro miglioramento del profilo professionale degli studenti DSA. Questa posizione appare peraltro in linea con le indicazioni dell'Unione Europea circa l'insegnamento delle lingue ad allievi con bisogni speciali (Commissione Europea, 2005; per un approfondimento in chiave glottodidattica: Daloso, 2009a).

2.2. Ragioni formative

Un secondo livello di motivazioni a favore dell'insegnamento della LS ad allievi DSA è di natura più specificamente formativa. Secondo l'approccio formativo-comunicativo (per un approfondimento: Freddi, 1999; Daloso, 2010), la LS non è solo un mezzo di comunicazione, ma anche di formazione, in quanto può incidere positivamente sull'educazione dell'allievo DSA a livello:

- a. *(meta)cognitivo*, perché nell'apprendere una lingua non materna lo studente può utilizzare in parte le strategie cognitive che già conosce, ma la specificità della lingua che sta imparando lo indurrà a ricercare e sperimentare nuove strategie, che potrebbero poi essere trasferite per compensare le proprie difficoltà in lingua materna; sul piano scientifico, se è vero da un lato che le difficoltà in lingua materna in genere si ripercuotono in qualche misura sulla LS⁴, si può creare altresì un'interdipendenza positiva tra le due lingue, al punto tale che la LS può contribuire ad un miglioramento della più generale competenza comunicativa dell'allievo DSA;
- b. *culturale*, perché la lingua è specchio e veicolo della cultura del popolo che la parla, ed è incindibile il binomio lingua-cultura; dal confronto con una cultura "altra" lo studente imparerà non solo ad apprezzare la propria cultura di appartenenza ma anche ad essere aperto, rispettoso e curioso verso "l'altro". Ci preme qui evidenziare che i DSA non costituiscono alcun

⁴ Secondo la "Linguistic Coding Deficits Hypothesis", elaborata da Sparks e Ganshow (1989), l'apprendimento di una LS poggia sulla competenza linguistica nella lingua materna, al punto che le difficoltà in quest'ultima riemergono al momento dell'apprendimento in una LS.

impedimento alla scoperta, all'analisi e alla discussione sui modelli di cultura e civiltà stranieri, in quanto, come la legge stessa ribadisce, le capacità intellettive dell'allievo DSA non sono assolutamente compromesse;

- c. *relazionale*, poiché in generale la lingua consente agli studenti di entrare in relazione con il mondo, di interagire e cooperare con i compagni, sviluppando competenze di tipo sociale; poiché una delle finalità della legge è anche ridurre i disagi relazionali e sociali, non possiamo negare che la LS possa contribuire a tale scopo; le competenze relazionali degli studenti DSA possono tuttavia migliorare solo in conseguenza ad un accrescimento della loro autostima: alcuni studi hanno, infatti, evidenziato che i comportamenti ansiosi e la perdita dell'autostima nell'allievo DSA sono spesso una conseguenza, anziché una causa, del fallimento scolastico, provocato dall'inadeguatezza delle metodologie adottate piuttosto che da un'inefficienza alle lingue straniere da parte dello studente (Arnold, 1999);
- d. *extralinguistico*, perché:
- i popoli che parlano una lingua utilizzano anche una varietà di linguaggi non verbali secondo modalità proprie della loro cultura, e quindi imparare una lingua non materna significa anche imparare ad interpretare e ad usare anche quei linguaggi;
 - l'insegnamento della LS rientra in una più generale educazione ai linguaggi (corporeo, iconico, musicale ecc.), e dunque rappresenta uno dei tanti linguaggi che lo studente deve imparare a usare ed integrare fra loro.

Anche queste sono dimensioni della LS il cui apprendimento non è affatto impedito dai DSA.

Nell'ottica di un approccio formativo-comunicativo, dunque, la non conoscenza di una LS costituisce una privazione formativa a livello cognitivo, culturale, relazionale ed extralinguistico.

2.3. Ragioni scientifiche

L'insegnamento della LS ad allievi DSA non è solo opportuno, come abbiamo evidenziato nei paragrafi precedenti, ma anche possibile e realizzabile. In Italia la discussione su questi temi ad un livello più propriamente scientifico è solo agli esordi, e probabilmente l'attuazione della legge offrirà un'ulteriore propulsione al loro approfondimento sul piano teorico e metodologico.

Esiste, tuttavia, una letteratura scientifica internazionale sull'insegnamento della LS ad allievi DSA (in particolare dislessici) che inizia a consolidarsi, riportando e divulgando i risultati di sperimentazioni ed esperienze sul campo di estremo interesse. Questi studi, che costituiranno la base scientifica della prossima sezione di questo saggio, tendono a confermare l'ipotesi che una qualche forma di apprendimento della LS da parte dell'allievo DSA è assolutamente perseguibile, a condizione che si adottino specifiche misure che garantiscano l'accessibilità glottodidattica.

3. *Linee-guida per una glottodidattica accessibile*

Alla luce, dunque, dell'opportunità di conservare la presenza della LS nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) dell'allievo DSA, discutiamo ora alcune scelte di fondo che spettano al docente di LS, e che possono intendersi come una proposta di realizzazione delle misure didattiche di supporto previste dalle nuove norme.

3.1. Curricolo di lingua straniera e Piano Didattico Personalizzato

Il primo aspetto da considerare è il nucleo di obiettivi curricolari relativi alla LS che il docente deve inserire nel PDP. Dalla scelta degli obiettivi dipenderanno infatti non solo la metodologia ma anche le modalità di valutazione.

Per affrontare la questione secondo una prospettiva glottodidattica proponiamo di tener presenti due fondamenti teorici:

- a. l'approccio formativo-comunicativo (cfr. 2.2), che rifiuta una visione dell'insegnamento linguistico puramente strumentale, e di conseguenza una valutazione dell'allievo esclusivamente incentrata sulle competenze linguistiche: poiché la LS è anche strumento di formazione, devono contribuire alla valutazione finale anche i progressi dell'allievo nello sviluppo di competenze (meta)cognitive, culturali, relazionali, extra-linguistiche;
- b. la nozione di "competenza comunicativa" (Balboni, 2002), secondo la quale essere competenti in una lingua significa padroneggiare:
 - le abilità linguistiche, comprendenti non solo le cinque abilità di base (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta, e interazione orale), ma anche una vasta gamma di abilità integrate, dal riassunto alla traduzione, dal prendere appunti all'interpretariato;
 - le funzioni comunicative della lingua: le abilità non si sviluppano nel vuoto, ma all'interno di eventi e situazioni comunicative, in cui gli interlocutori usano la lingua come strumento d'azione (per presentarsi, chiedere qualcosa, ringraziare ecc.);
 - la competenza meta-linguistica, ossia da un lato padroneggiare le varie grammatiche della lingua (fonologica, ortografica, lessicale, sintattica ecc.) e dall'altro esserne coscienti e saperle descrivere;
 - la competenza extra-linguistica, ossia saper riconoscere, usare e controllare tutti quei linguaggi non verbali (gestualità, modo di vestire, distanze ecc.) che sono culturalmente determinati ed influiscono perciò sul successo della comunicazione in contesto interculturale.

Considerata la forte variabilità nelle manifestazioni dei DSA nei singoli allievi, non sono possibili generalizzazioni in merito alla definizione degli obiettivi glottodidattici. A partire dai riferimenti teorici sopra delineati, possiamo tuttavia individuare alcune linee-guida per la definizione degli obiettivi del PDP, che dovrebbero riguardare le aree sia formativa sia comunicativa.

3.1.1. Area formativa

In quest'area rientrano principalmente:

- a. *obiettivi culturali* (inclusa la dimensione extra-linguistica): se si adotta la definizione socio-antropologica, per "cultura" s'intende l'insieme di modelli sociali, relazionali, comportamentali ed i valori che contraddistinguono i popoli che parlano una determinata lingua; manifestando capacità intellettive assolutamente nella norma, l'allievo DSA non ha alcuna difficoltà a scoprire, osservare, analizzare e confrontare i modelli culturali stranieri, purché lo si faccia a partire da input multi-sensoriali (sequenze video, immagini, realia, esplorazione di siti web ecc.); questo nucleo di obiettivi deve dunque rientrare tra le priorità glottodidattiche;
- b. *obiettivi letterari* (in riferimento al ciclo superiore): lo studio della letteratura straniera è in genere orientato verso due finalità:
 - la conoscenza di contenuti relativi alla storia della letteratura anche mediante l'analisi di scritti antichi e moderni: per quanto riguarda questa finalità, l'appropriazione di nozioni di storia della letteratura, non essendo un'attività linguistica ma cognitiva, non deve

avvenire necessariamente in LS: il docente può valutare l'opportunità di consentire all'allievo DSA di leggere i testi letterari in italiano e/o fruire delle relative versioni audio, ormai ampiamente disponibili sul mercato;

- l'espansione del lessico (perlomeno in forma ricettiva) attraverso la lettura dei classici moderni e contemporanei. Questa finalità non risulta a nostro avviso prioritaria per l'allievo DSA, perché l'espansione del bagaglio lessicale va rapportata al livello di competenza comunicativa che l'allievo potenzialmente può raggiungere. Considerando che questi tipi di disturbi conducono anche a difficoltà di memorizzazione, risulta prioritario che l'allievo riesca ad interiorizzare il lessico ad alta frequenza, che raramente si ritrova nei testi letterari. Si potranno quindi individuare testi di altra natura che l'allievo potrà leggere o ascoltare per rinforzare la memorizzazione del bagaglio lessicale di base;
- c. *obiettivi relazionali*: poiché la LS può contribuire a ridurre i disagi socio-relazionali dell'allievo DSA incentivando la socializzazione con i compagni, si può prevedere un nucleo di obiettivi in quest'area, in modo che l'insegnante possa anche rilevare i progressi dello studente e il suo coinvolgimento nelle dinamiche di gruppo. Esempi di obiettivi perseguibili in quest'area sono, ad esempio: saper negoziare e collaborare per raggiungere un obiettivo comune, condividere risorse e materiali, assumere un atteggiamento propositivo e collaborativo durante il lavoro a gruppi ecc.

3.1.2. Area comunicativa

In quest'area rientrano gli obiettivi legati allo sviluppo della competenza comunicativa. Facendo riferimento al modello precedentemente sintetizzato (cfr. 3.1), nel PDP dovrebbero rientrare obiettivi relativi a:

- a. *le abilità linguistiche*: rispetto a questa macro-area è utile ricordare che:
 - la dimensione orale è prioritaria rispetto a quella scritta: in particolare per gli allievi dislessici, le maggiori difficoltà si riscontrano nella lettura e nella scrittura; l'insegnante può scegliere:
 - a. per i casi più gravi una misura dispensativa, che consiste nell'escludere la lettura e/o la scrittura dalla valutazione, ma non per questo eliminare il codice scritto in fase di insegnamento, specialmente perché gli alunni adolescenti e adulti percepiscono il supporto scritto come una necessità e una risorsa per lo studio; in questi casi, la lettura viene compensata con la fruizione di libri-audio e l'uso di narratori digitali, ossia strumenti di sintesi vocale scaricabili online che convertono testi scritti in messaggi audio;
 - b. per i casi più lievi una misura compensativa, che consiste nel conservare obiettivi minimi anche in relazione alla lettura e alla scrittura; per quanto riguarda la prima, è chiaro che i tempi di decodifica del testo saranno più lunghi, e quindi per evitare uno squilibrio di tempistica nello svolgimento delle attività in classe l'alunno DSA potrebbe ricevere il testo prima della lezione, in modo da concentrarsi a casa sulla decodifica superficiale, lavorando invece in classe insieme ai compagni sulla comprensione dei contenuti. In merito alla scrittura è invece fondamentale l'uso del computer, nonché dei correttori automatici, dei dizionari digitali e, se necessario, della lente d'ingrandimento disponibile ormai su tutti i sistemi operativi come strumento per l'accesso facilitato;

Non vanno tuttavia sopravvalutate le competenze orali, soprattutto ricettive, degli allievi DSA, molti dei quali tendono a percepire una velocità d'eloquio superiore a quella reale, trovandosi così in difficoltà nel segmentare il flusso di suoni, specie se

- in una nuova lingua. Ai fini del PDP, dunque, anche gli obiettivi relativi all'oralità vanno comunque riformulati e tarati sulle effettive possibilità dell'allievo;
- la globalità è prioritaria rispetto all'analisi: in fase di comprensione, specie se scritta, va considerato prioritario lo sviluppo della capacità di cogliere il senso generale del messaggio comunicativo, in modo da limitare le difficoltà che molti allievi DSA incontrano nei compiti di analisi meta-linguistica;
 - b. *le funzioni comunicative*: rispetto a questa macro-area è utile ricordare che un PDP non rappresenta solo una versione ridotta del "programma normale", ma può anche presentare aree potenziate rispetto alla programmazione generale. Poiché di norma gli allievi DSA non hanno difficoltà nello sviluppare la dimensione socio-pragmatica della lingua, è opportuno che quest'area sia ampiamente rappresentata nel PDP in forma di obiettivi. Per quanto riguarda questa dimensione, l'efficacia comunicativa è una finalità glottodidattica del tutto prioritaria rispetto alla fluenza e/o all'accuratezza;
 - c. *la competenza meta-linguistica*: in linea di principio, le decisioni circa "grammatiche" da insegnare dipendono dalle scelte operate in riferimento agli altri aspetti della competenza comunicativa; ad esempio la grammatica ortografica viene automaticamente omessa nel momento in cui si opta per una misura dispensativa relativa al codice scritto. Tra le varie grammatiche riteniamo prioritaria la grammatica "fonologica": poiché da un lato l'efficacia comunicativa nell'oralità dipende molto anche dalla qualità della pronuncia, e dall'altro l'allievo DSA manifesta difficoltà nell'analisi fonologica, si rendono necessari obiettivi specifici ed espliciti su questa dimensione, che andranno realizzati attraverso alcune misure di supporto di cui parleremo nel prossimo paragrafo.

3.2. Misure glottodidattiche di supporto

Il PDP può trovare realizzazione solo se anche a livello metodologico il docente promuove una glottodidattica accessibile, che tenendo in considerazione alcune specificità dei DSA, può facilitare l'apprendimento della LS. Si noterà, tuttavia, che molti dei principi che illustreremo, possono costituire una risorsa per l'intera classe, e contribuire dunque ad un miglioramento della qualità didattica in generale.

Sulla base delle ricerche teoriche e metodologiche sul campo in riferimento all'insegnamento della LS ad allievi DSA, in particolare dislessici, (Schneider e Crombie, 2003; Kormos e Kontra, 2008; Nijakowska, 2010) possiamo definire "accessibile" una glottodidattica che si caratterizza per:

- a. *sistematicità*: al fine di catturare l'attenzione degli studenti e ridestare la loro motivazione, spesso i docenti puntano principalmente sulla novità e sulla varietà come principi-chiave per rendere dinamiche e coinvolgenti le lezioni. Questa impostazione didattica va spesso a discapito della sistematicità, e questo crea spaesamento nell'allievo DSA, che non ha chiaro cosa si sta facendo e perché. Pur senza rinunciare al principio della varietà glottodidattica, che può essere conservato secondo modalità diverse (Daloiso, 2009c), risulta utile recuperare una dimensione di sistematicità nell'impostazione delle lezioni, ad esempio:
 - predisponendo schemi di riferimento che esplicitino gli obiettivi della lezione e le varie tappe del percorso; tali schemi andranno distribuiti all'inizio della lezione e andranno richiamati ogni qualvolta si sta procedendo da una fase all'altra del lavoro in classe. L'elaborazione di uno schema della lezione, oltre che per gli studenti, è di indubbia utilità anche per l'insegnante, che potrà osservare di volta in volta in quali fasi del lavoro l'allievo DSA incontra maggiori difficoltà, e predisporre conseguenti attività di rinforzo e recupero;
 - proponendo frequenti ricapitolazioni: spesso la lezione non coincide con il percorso di apprendimento, che si può sviluppare nell'arco di due o tre incontri; è necessario

riprendere in maniera ciclica gli argomenti svolti e/o le competenze sviluppate nelle lezioni precedenti come punto di partenza per proseguire il lavoro. Questa misura di supporto è dettata anche dalle difficoltà di memorizzazione tipicamente riscontrabili negli allievi DSA;

- b. *multi-sensorialità*: le ricerche sul campo suggeriscono che attività e strategie che attivano il maggior numero di canali percettivi risultano più efficaci in termini di apprendimento. Nel caso di allievi DSA la multi-sensorialità costituisce una misura compensativa, in quanto consente di supportare la codifica linguistica con altri canali e linguaggi. Tra le strategie multi-sensoriali ricordiamo la potenziale efficacia de:
- la codificazione cromatica: stabilendo insieme all'allievo una legenda, l'insegnante può evidenziare con colori diversi gli elementi della lingua sui quali intende focalizzare l'attenzione dell'allievo (ad esempio, per la sintassi si possono distinguere cromaticamente soggetti, verbi, complementi obbligatori e facoltativi ecc.; per la morfologia suffissi, prefissi, flessione nominale e verbale ecc.; per l'analisi del testo si possono distinguere con colori diversi le informazioni principali dai dettagli e dagli esempi);
 - l'utilizzo di supporti visivi, dalle immagini agli oggetti reali, dai grafici alle tabelle, ma anche strumenti multimediali;
 - l'utilizzo di supporti tattili, soprattutto quando si opera con giovani allievi: si tratta di una strategia, spesso già usata dallo studente DSA per l'alfabetizzazione in lingua materna, che consiste nel tracciare una stessa lettera/sillaba/parola su superfici diverse (ruvida/liscia, morbida/dura, fredda/calda) in modo da associarla al maggior numero di stimolazioni tattili, rinforzando così la possibilità di memorizzazione;
 - l'associazione lingua-movimento, tipicamente realizzata attraverso tecniche di Total Physical Response già note in glottodidattica;
- c. *fonodidattica esplicita*: l'allievo medio (e a maggior ragione l'allievo con DSA) spesso non riesce ad appropriarsi dei modelli fonetici della LS in modo implicito, semplicemente attraverso l'esposizione ad un input in LS. Molti studenti, infatti, specie se ormai adolescenti ed adulti, non riescono a riconoscere alcuni suoni distintivi della LS, o, pur riconoscendoli, non sono in grado riprodurli né in isolamento né tantomeno in contesto. Si rende dunque indispensabile un insegnamento esplicito della fonetica, attraverso strategie di:
- riconoscimento: mediante attività di "noticing", l'insegnante propone un input linguistico in cui compare abbondantemente un fonema (o coppie di fonemi), al fine di aiutare l'allievo a notarne la presenza;
 - memorizzazione: possono essere utili tecniche di aggancio mnemonico di tipo fonetico (associare un suono a un rumore, a un verso di un animale, a una parola onomatopeica ecc.) o visivo (associare un suono a un disegno che raffigura una parola in cui tale suono è contenuto, oppure costruire un racconto di fantasia a partire da una serie di parole che condividono gli stessi tratti fonetici);
 - riproduzione: a questo scopo possono risultare efficaci le strategie di fonetica gestuale, che consistono nel dare la possibilità all'allievo di "percepire fisicamente" se sta pronunciando in modo corretto un suono. Per la lingua inglese, ad esempio, si possono approntare tecniche di fonetica gestuale relative al fenomeno dell'aspirazione (per l'aspirazione iniziale in parole come *horse*, *house* si può far percepire fisicamente all'allievo la fuoriuscita di aria dalla bocca ponendovi vicino una mano; analogamente pronunciando le coppie di parole inglese-italiano *pen/penna* e *time/tempo* davanti ad un foglio pendente, lo studente può vedere che il foglio si muove solo quando si pronunciano le parole inglesi, dal momento che /p/ e /t/ sono tipicamente aspirate se precedute da vocale all'inizio di parola).
- d. *realizzabilità*: l'allievo DSA deve percepire che l'apprendimento della LS è un compito possibile, ed è quindi necessario:

- evitare situazioni ed attività ansiogene, come ad esempio leggere a voce alta, rispondere velocemente a domande orali, svolgere compiti comunicativi troppo destrutturati, specie se il tempo a disposizione è limitato;
 - segmentare le attività, in modo da scorporarle in fasi distinte, proponendo una fase alla volta. In questo modo si eviterà il senso di incompletezza che spesso affligge l'allievo dislessico, i cui ritmi di apprendimento risultano più lenti;
 - consentire l'utilizzo di strumenti tecnologici, quali il computer, il correttore automatico, la sintesi vocale, il dizionario multimediale, internet ecc.
 - promuovere forme di apprendimento cooperativo, che grazie alla differenziazione di ruoli, materiali e compiti consente di proporre all'allievo DSA attività diverse senza che ciò venga percepito come un atto discriminatorio⁵; fondandosi inoltre sull'interdipendenza positiva, l'apprendimento cooperativo può altresì contribuire all'integrazione dell'allievo DSA nel gruppo-classe;
- e. *meta-cognizione*: è essenziale che l'insegnamento della LS conduca allo sviluppo di competenze meta-cognitive, in modo che l'allievo possa "imparare ad imparare". Può essere utile a questo proposito:
- sul piano dei contenuti: proporre la costruzione comune di mappe concettuali sugli argomenti affrontati in classe, e di diagrammi per la categorizzazione di alcuni elementi della lingua (in particolare il lessico);
 - sul piano dei processi: proporre da un lato momenti di "verbalizzazione", in cui si chiede allo studente di commentare cosa sta facendo, come lo sta facendo e a quale scopo, dall'altro, a conclusione dell'attività, momenti di verifica dell'efficacia delle strategie utilizzate.

4. Sintesi

In questo saggio si è offerta una lettura glottodidattica delle nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, facendo in particolare riferimento all'insegnamento della LS. Poiché la normativa esplicita la necessità di misure didattiche di supporto, citando nello specifico la LS, è necessario iniziare una riflessione scientificamente fondata sulla natura e sulla funzionalità di tali misure, al fine di evitare pratiche glottodidattiche scorrette o poco efficaci. Con questo saggio, oltre ad aver offerto linee-guida metodologiche, auspichiamo di aver contribuito ad aprire un dibattito scientifico ed educativo nel campo della glottodidattica italiana su questi temi.

Riferimenti bibliografici

ARNOLD J. (1999), *Affect in Language Learning*, CUP, Cambridge.
 BALBONI P.E. (2002) *La sfide di Babele*, Utet Università, Torino.

⁵ Nell'ambito dell'apprendimento cooperativo, per "differenziazione glottodidattica" s'intende una strategia metodologica, applicabile a tutti i contesti d'insegnamento, che prevede la distribuzione di testi, l'assegnazione di ruoli e/o compiti diversi per ogni studente o gruppo di studenti allo scopi 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" (per un approfondimento: Caon, 2006). La differenziazione glottodidattica, dunque, non corrisponde in alcun modo alla "differenziazione educativa", prassi diffusa nella didattica ad allievi disabili, che consiste nello stabilire obiettivi didattici diversi (spesso di livello inferiore) e somministrare prove ed attività differenti pensate esclusivamente per lo studente con disabilità. Questa distinzione risulta essenziale perché mentre la "differenziazione educativa" non è eticamente corretta nel contesto DSA, dal momento che gli allievi hanno pari (se non a volte superiori) abilità cognitive dei compagni, la "differenziazione glottodidattica" è invece auspicabile in tutti i contesti d'insegnamento, e quindi anche qualora in classe siano presenti allievi DSA.

- BALBONI P.E. (2008) *Fare educazione linguistica*, Utet Università, Torino.
- CAON F., cur., (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- COMMISSIONE EUROPEA (2005) *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation*, <http://ec.europa.eu>, visionato il 25 novembre 2009.
- CORNOLDI C. (1999) *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- DALOISO M. (2009a) “Lingue straniere e bisogni speciali: le politiche educative dell’Unione Europea”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 2009/8-9.
- DALOISO M. (2009b) “La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico”, in *Studi di glottodidattica*, 2009/2.
- DALOISO M. (2009c) *I fondamenti neuropsicologici dell’educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
- DALOISO M. (2010) *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Aracne, Roma.
- FREDDI G. (1999) *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Utet, Torino.
- KORMOS J., KONTRA E.H. (2008) *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*, Multilingual Matters, Bristol/Bufalo/Toronto.
- NIJAKOWSKA J. (2010) *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Multilingual Matters, Bristol/Bufalo/Toronto.
- SCHNEIDER E., CROMBIE M. (2003) *Dyslexia and Foreign Language Learning*, Fulton, Londra.
- SPARKS R., GANSCHOW L., POHLMAN J. (1989) “Linguistic Coding Deficits in Foreign Language Learners”, in *Annals of Dyslexia*, 39, pp. 179-195.
- STELLA G. (2004) *La dislessia*, Il Mulino, Bologna.