

Recensione di *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, a cura di Valentina Garulli, Lucia Pasetti e Matteo Viale, con la collaborazione di Ottavia Cepraga, Bologna, Bononia University Press, 2021 (*Didattica dell'italiano*, 3)

VERONICA BAGAGLINI

VERONICA BAGALINI (veronica.bagaglini@unibo.it) è assegnista di ricerca di Linguistica italiana presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Il volume¹ curato da Garulli, Pasetti e Viale raccoglie le esperienze e le riflessioni del gruppo di ricerca del progetto DISPEL (*Didattica Speciale per le Lingue di scolarizzazione: italiano e lingue classiche*)², rivolto all'educazione linguistica per studenti con disabilità o disturbi specifici di apprendimento (DSA) e con bisogni educativi speciali (BES), con l'obiettivo di individuare e

¹ Il volume, pubblicato in modalità *open access*, è disponibile nel sito della casa editrice, al link <https://buonline.com/prodotto/disturbi-specifici-dellapprendimento-e-insegnamento-linguistico/>.

² Per ulteriori informazioni sul progetto DISPEL si veda il link <https://site.unibo.it/dispel/it> (ultima consultazione: 20.12.2022).

sperimentare approcci e metodi innovativi utili a sviluppare *una competenza linguistica trasversale* che permetta ai discenti di essere autonomi nello studio e nella comprensione dei testi.

Il volume si divide in due parti: la prima è dedicata alla didattica dell'italiano mentre la seconda si occupa della didattica del latino e del greco. A queste due parti precedono la premessa dei curatori e il saggio di Daloso che fornisce alcuni dei principi metodologici chiave (ispirati dalle ricerche dell'*evidence based education*)³ ai quali si rifanno in maniera diversa gli altri contributi: sistematicità, multimodalità, arrangiamento, interdipendenza, *empowerment*. L'attività didattica che tiene conto di tali principi presenta una struttura sistematica, riconoscibile nelle sue diverse unità da parte degli studenti e mutevole rispetto all'ambiente di lavoro e ai diversi possibili modi di apprendere presenti in una stessa classe; inoltre, fondamentali diventano l'interazione tra compagni di classe, la conseguente condivisione di strategie di apprendimento e la riflessione metacognitiva, che aiutano a prendere coscienza di sé e delle proprie capacità in un processo collaborativo. Un tale approccio spinge a una trasformazione della classe tradizionale, in cui il discente con DSA o BES possa confrontarsi con gli altri manifestando le sue potenzialità anziché le sue difficoltà: infatti, il disturbo o il bisogno speciale non è caratteristica in sé dello studente ma deriva dall'interazione tra le caratteristiche individuali e un ambiente non adeguato a sollecitare e sviluppare le sue abilità⁴; conseguentemente, una didattica inclusiva deve agire proprio su tale interazione e trasformarla in una relazione positiva, creando le condizioni favorevoli all'apprendimento ed eliminando gli ostacoli.

La parte dedicata all'italiano è costituita da sette saggi: il primo, di introduzione ai successivi, è di Matteo Viale, coordinatore del progetto.

Viale descrive i due filoni di ricerca verso i quali gli studi si sono indirizzati: quello dell'uso delle tecnologie di informazione e comunicazione per l'educazione linguistica; quello della sperimentazione di strategie in grado di soddisfare i bisogni di studenti con bisogni speciali e disturbi di apprendimento. Il linguista sottolinea l'importanza della costruzione di un gruppo di ricerca interdisciplinare⁵ e introduce il concetto di *inclusione invisibile*, ovvero la necessità di operare in classe con un progetto comune, adeguato a sviluppare le abilità di tutti gli studenti, senza porre in rilievo, con l'esonazione dalle attività o con attività fortemente diversificate, le difficoltà di studenti

³ Sull'*evidence based education* si veda Davies 1999.

⁴ Nel documento dell'ICF a pagina 11 si legge: «Definire e misurare la disabilità è difficile perché questa interessa le interazioni tra la persona e il suo ambiente». Il concetto di relazione tra ambiente e individuo è ripreso anche a p. 21. Il documento è consultabile al sito seguente: <https://www.reteclassificazioni.it/WHODAS/WHODAS2019/index.html#11/z> (ultima consultazione: 20.12.2022).

⁵ Al progetto hanno partecipato docenti di scuola, ricercatori universitari, studenti appartenenti a varie discipline: dalla linguistica alla psicologia.

con DSA o BES. Ricorda anche alcune delle iniziative del progetto che non sono rientrate nel volume ma che hanno ottenuto risultati interessanti: tra le altre, quelle condotti da Milena Boller, Giada Lolli, Elena Martinelli e Mara Maneo che si sono occupate di competenze di scrittura e lettura.

I contributi che seguono l'introduzione sono di Jenny Poletti Riz, Francesca Busi, Claudia Cappa, Marcello Ferro, Sara Giulivi, Elena Martinelli, Daniela Notabarbaro e Floriana Carlotta Sciumbata.

Il saggio di Poletti Riz descrive l'approccio didattico proposto dal *Writing and Reading workshop*⁶, attraverso cui la classe diventa un laboratorio. L'attività che propone riguarda l'osservazione di un testo e si compone di tre fasi principali: nella prima, il docente svolge alcune mini-lezioni nelle quali mostra metodi di lettura e analisi del testo; nella seconda, gli studenti sono chiamati a svolgere autonomamente la loro analisi; nella terza, si passa al confronto dei risultati con il docente. In questo modo, si spinge la classe a prendere consapevolezza delle strategie di lettura e del processo che porta alla produzione di un testo scritto.

Francesca Busi presenta invece il progetto Dante, realizzato tra il 2018 e il 2019 in due classi di un istituto paritario di scuola secondaria di primo grado, teso a migliorare lo sviluppo di competenze testuali e letterarie negli studenti. Si tratta di un approccio didattico di inclusione invisibile che ha previsto la produzione di un e-book multimediale sulla vita e sulle opere di Dante, nel quale si alternano sezioni di testo scritto, immagini originali e audiolibri realizzate dagli stessi studenti. I docenti hanno distinto la classe in gruppi equilibrati dal punto di vista delle abilità mostrate in classe: a ogni membro del gruppo è stato assegnato un compito specifico per la composizione dei diversi materiali e sezioni, a seconda delle proprie capacità. Il confronto e la cooperazione per ottenere un unico obiettivo (il libro) sono stati essi stessi strumenti compensativi, perché hanno permesso, attraverso l'interazione di capacità diverse, il superamento degli ostacoli individuali; inoltre, il prodotto finale è risultato essere ugualmente fruibile per tutti gli studenti; in particolare, la possibilità di lettura ad alta voce ha consentito di superare i problemi di decodifica tipici degli studenti con DSA.

Cappa, Ferro e Giulivi propongono un protocollo per valutare le competenze di lettura, sia di decodifica sia di comprensione, chiamato AEREST⁷. Esso consiste di tre test: uno dedicato alla decodifica, uno alla comprensione tramite lettura silente e uno alla comprensione tramite lettura ad alta voce; mentre nel primo si richiede solo di leggere ad alta voce, nel secondo e nel terzo si richiede anche di rispondere ad alcune domande che mirano a de-

⁶ Oltre agli studi citati dall'autrice nel suo contributo, tra cui quello di Atwell (2015), sull'applicazione del *writing and reading workshop* in Italia si vedano, per esempio, Canali 2020, Colombo 2021.

⁷ Sul protocollo si veda anche Ferro, Giulivi, Cappa 2020.

scrivere in maniera dettagliata le abilità o le mancanze dell'alunno. Si avvale di strumenti tecnologici come il tablet e il software READLet⁸ con cui è possibile registrare tutte le operazioni che gli studenti svolgono durante la somministrazione dei test: ciò consente di raccogliere una quantità di dati notevole e di seguire il comportamento di ogni singolo studente per ogni prova. Il protocollo è stato somministrato sperimentalmente a 930 studenti delle scuole secondarie di primo grado: si è notata la grande differenza di lettura e comprensione tra studenti di una stessa classe, anche al di là di disturbi specifici; inoltre, si è visto che a elevati livelli di decodifica non necessariamente corrisponde un altrettanto elevato livello di comprensione: chi legge bene non è detto che capisca anche in maniera approfondita. Il protocollo sembra essere uno strumento utile al docente per rendersi conto del livello generale della classe e avviare attività adeguate alle diverse capacità degli studenti.

Il contributo di Elena Martinelli riguarda la lettura strumentale. Data la grande rilevanza di questa competenza sia per la comprensione sia per la produzione dei testi, Martinelli sostiene la necessità di verificare la sua acquisizione su intere classi e ripetere questa verifica nel tempo, al fine di osservare eventuali cambiamenti. Propone, così, uno strumento di valutazione che si basa su due elementi fondamentali alla qualità della decodifica: la velocità (misurata in sillabe lette al secondo) e l'accuratezza (misurata, invece, sulla base di diversi tipi di lettura)⁹.

Se negli interventi precedenti oggetto di trattazione e verifica sono lettura e scrittura, nel contributo di Notabartolo ci si concentra sul problema dell'insegnamento della grammatica. La studiosa nota che la difficoltà di acquisizione dei concetti grammaticali è diffusa negli studenti, al di là di problemi di apprendimento. La ragione sarebbe da ricercare nell'astrattezza delle classificazioni grammaticali, alla quale si potrebbe avviare partendo dall'osservazione in classe della struttura frastica per poi arrivare a costruire le concezioni grammaticali. Strumenti come mappe e schemi tratti dalla struttura frasale possono aiutare gli studenti con BES e DSA, rendendo più concreti i concetti attraverso la loro visualizzazione per immagine. A questo dovrebbero aggiungersi anche esercizi di trasformazione per permettere una riflessione metalinguistica sulle diverse possibilità offerte dalla lingua per costruire un messaggio (per esempio, come un complemento possa diventare una subordinata). Alcuni esperimenti condotti nelle scuole del complesso bolognese hanno dimostrato la validità di tali approcci, che hanno il pregio anche di far riflettere i docenti su come presentare i contenuti per una più ampia inclusione.

⁸ Su READLet si veda Ferro, Cappa, Giulivi, Marzi, Nahli, Cardillo, Pirrelli 2018: 1-6.

⁹ Nel saggio si rende una tabella con i diversi errori possibili, come *rese scorrette*, *riletture (parziali, totali)*, *righe saltate*, *sublature*, etc. anche sulla base della distinzione degli errori nelle tre categorie fonologici, non fonologici, altro, già definite dagli studi clinici.

Nell'ultimo contributo della sezione sull'italiano, Sciumbata presenta una sperimentazione nelle scuole, durante la quale gli studenti hanno riscritto un testo, adoperando il modello di scrittura semplificata l'EtR (*easy to read*)¹⁰, che mira ad avere un alto livello di leggibilità. Il modello prevede la produzione di un testo misto, composto da scritto e immagini, diviso in blocchi informativi ben individuabili e caratterizzato dall'uso di frasi brevi, senza particolari complessità sintattiche, e di un lessico semplice (laddove si presentino termini tecnici o lessico complesso se ne dà spiegazione nelle glosse). Il processo di riscrittura permette agli studenti di mettersi alla prova sia nella comprensione sia nella produzione: riscrivere semplificando, infatti, significa anche selezionare le informazioni principali, esplicitare alcuni impliciti, scegliere tra le diverse possibilità di strutturare il testo che il sistema della lingua offre. Inoltre, il testo finale può essere adottato come strumento compensativo per studenti con disturbi di lettura o apprendimento. Ancora una volta l'approccio collaborativo permette a tutti di rendersi conto della necessità di considerare il proprio lettore, anche quello che abbia difficoltà di lettura.

La parte dedicata alla didattica delle lingue classiche è composta da cinque saggi. Anche in questo caso, il primo, scritto da Roberto Batisti, Valentina Garulli e Lucia Pasetti, si pone quale introduzione ai contributi successivi di Caterina Pisano, Stefania Leondini, Chiara Valenzano e Gaia Imbrogno; questi ultimi sono dedicati al rinnovamento della didattica delle lingue classiche nella scuola superiore e nell'università.

Il primo contributo, di Pisano, nota come l'aumento di iscrizioni al liceo classico di alunni con DSA abbia prodotto un rinnovato interesse dei docenti di lingue classiche verso un insegnamento inclusivo di tali discipline. Allo stesso tempo, però, osserva che il piano didattico personalizzato (PDP), che dovrebbe essere stilato col fine di adeguare il percorso dello studente alle sue specifiche esigenze di apprendimento, spesso si riduce a sommarie e sempre uguali misure dispensative, poiché ai docenti solitamente viene fornita solo una diagnosi sintetica, mentre sarebbe necessario conoscere dettagliatamente il disturbo per saperlo interpretare e così poter programmare in maniera consapevole il piano formativo. Affinché ciò sia possibile, il docente deve essere affiancato da esperti di DSA e BES.

Al fine di mostrare l'effettività di un tale approccio, Pisano propone l'esempio del liceo classico Rinaldini di Ancona (nel quale lavora). Il liceo, da alcuni anni, ha messo a disposizione due sportelli di supporto, uno psicologico e uno dedicato a studenti con problemi di apprendimento delle lingue classiche: gli studenti (e gli stessi familiari e docenti nel caso dello sportello psicologico) possono rivolgersi agli esperti per comprendere compiutamente le difficoltà che incontrano e per essere supportati nella ricerca di un metodo di studio. Sulla base dell'incontro tra docenti, studenti e esperti, si procede poi a

¹⁰ Per un approfondimento sull'EtR, cfr. Nomura, Skat Nielsen, Tronbacke 2010.

tarare il metodo di studio sui bisogni individuali; a questo punto il percorso intrapreso prevede un costante monitoraggio da parte del docente¹¹, in modo che riesca a cogliere la possibilità di ulteriori miglioramenti. L'obiettivo ultimo di una tale collaborazione rimane comunque la formazione di uno studente che sia, infine, autonomo, capace di selezionare le strategie di apprendimento più efficaci.

Nel secondo saggio, Leondini focalizza l'attenzione sul metodo grammaticale-traduttivo tradizionale di cui sostiene la validità e l'utilità, in particolare per quanto riguarda la riflessione sulla forma del testo ai fini dell'effettiva comprensione del significato, opponendosi alle numerose critiche che lo considerano, invece, un compito oneroso che non apporta grandi risultati¹². Nel contributo si afferma l'alto valore formativo della traduzione, poiché richiede la comprensione e la riformulazione dei contenuti tra due culture molto lontane tra loro attraverso due sistemi linguistici diversi. La traduzione dovrebbe perciò essere riconosciuta come strumento di promozione di conoscenza morfo-sintattica, lessicale, testuale, culturale ma anche quale importante mezzo attraverso cui sviluppare competenze e conoscenze dichiarative e procedurali.

La studiosa riporta una sua esperienza a tal proposito durante la didattica a distanza del 2020. Anche in una situazione complessa come quella della pandemia e dei primi usi "di massa" del digitale ai fini didattici, il metodo grammaticale-traduttivo è stato applicato ed è stato possibile farlo tramite l'uso del blocco appunti di Microsoft Teams, usato dagli studenti per rendere conto dei ragionamenti e dei dubbi sul testo e sul processo traduttivo. In questo modo la docente ha potuto osservare la riflessione dello studente e agire laddove si presentassero le difficoltà. Il risultato è stato positivo.

L'intervento di Valenzano si inserisce, invece, nell'ambito della multimedialità e multisensorialità, concentrandosi in particolare sul canale fonico-uditivo, di cui è ormai nota la rilevanza in termini di apprendimento per tutti gli studenti¹³. Valenzano propone un'esperienza didattica nella quale ha sperimentato l'incremento della varietà degli strumenti didattici attraverso la produzione di registrazioni di letture e commenti alla traduzione, con inserti di spiegazioni storiche e contestuali, e a esercizi di manipolazione grammaticale con domande stimolo. Le registrazioni prevedono la presenza di uno script, così da sfruttare anche il canale grafico-visivo. Si tratta perciò di uno strumento multisensoriale che accompagna lo studente nella riflessione sul testo e nel processo traduttivo.

¹¹ Un metodo in particolare sembra comunque aver dato i maggiori risultati: il metodo natura di Ørberg, per il quale cfr. Ricucci 2013: 31-51.

¹² Per un approfondimento sullo sviluppo di nuovi metodi, cfr. Cicala 2017: 237-263.

¹³ Per una ricerca sugli sviluppi delle strategie di ascolto ai fini dell'apprendimento, cfr. Berne 2004: 521-531.

Le registrazioni sono state proposte sia in ambito scolastico (con particolare riferimento a studenti con bisogni speciali) sia in ambito universitario come materiale di consolidamento per i corsi di recupero. In entrambi i casi si è notata una facilitazione nella memorizzazione di nozioni lessicali, sintattiche e testuali soprattutto per studenti con bisogni speciali; non è stato notato, invece, un miglioramento per gli studenti che erano già in grado di tradurre autonomamente.

Nell'ultimo saggio, Imbrogno sostiene, come Poletti Riz, la necessità di rinnovare e aggiornare l'approccio alle pratiche didattiche per tutti gli studenti e non solo quelli con bisogni speciali. Il principio fondamentale che dovrebbe guidare il rinnovamento è, per la studiosa, il coinvolgimento attivo dello studente anche attraverso il senso motorio, sulla scia dell'insegnamento di Montessori. Si propongono così pratiche didattiche che trasformano le categorie e nozioni grammaticali astratte in oggetti concreti: per esempio, le categorie grammaticali possono essere rappresentate da scatole e le nozioni da biglietti; a questo punto può essere chiesto allo studente di introdurre nella scatola / categoria corretta la nozione / biglietto corretto. Una *psicogrammatica*¹⁴, dunque, che serve a rispondere alla difficoltà di astrazione dei concetti. La grammatica diventa così qualcosa di concretamente manipolabile, superando la difficoltà di astrazione.

Il volume, in tutti i suoi saggi mette in rilievo la necessità di ripensare la didattica rispetto ai bisogni di tutti gli studenti; e non solo di coloro di cui le difficoltà sono state diagnosticate. Le sperimentazioni descritte mostrano che il rinnovamento, coadiuvato e reso possibile anche grazie alla tecnologia, è utile anche agli studenti che hanno solo difficoltà di apprendimento¹⁵ (non necessariamente disturbi) e va attentamente studiato e indagato nelle sue possibilità.

Dalle sperimentazioni risultano proficui soprattutto due atteggiamenti: 1. l'aprirsi a pratiche multisensoriali, che si avvalgano non solo del classico canale grafico-visivo (lettura e scrittura) ma anche di quello uditivo e, addirittura, manuale, tattile (come accade per la sperimentazione di Imbrogno); 2. passare da una didattica che vede come principale mezzo di formazione la lezione frontale a una didattica laboratoriale e collaborativa, che permette anche una più facile inclusione invisibile, senza stigmatizzazioni: infatti, in un laboratorio nel quale tutti i membri di una classe intervengono, le diverse capacità di ognuno diventano esse stesse strumenti compensativi, per cui laddove uno studente abbia difficoltà a leggere, decodificare e comprendere un testo o a trovare strategie in grado di superarle, l'osservazione dell'altro e la

¹⁴ Sulla psicogrammatica cfr. Montessori 2017.

¹⁵ Per la distinzione tra *disturbo di apprendimento* e *difficoltà di apprendimento* si veda Cornoldi 1999: 5-8.

sua collaborazione possono spingere a un miglioramento, a una riflessione su di sé e sulle proprie potenzialità.

Inoltre, si nota come un altro punto chiave per una didattica efficace ed efficiente è il delicato momento di elaborazione del PDP, che dovrebbe prevedere un dialogo più diretto con gli psicologi affinché sostengano i docenti nell'elaborazione dei percorsi formativi.

In tutti questi approcci, il docente continua a mantenere comunque un ruolo privilegiato nel percorso dell'alunno: egli monitora miglioramenti e regressi e, eventualmente, modifica strumenti e attività. Ha dunque il compito di intervenire sulla relazione tra studente e ambiente, trasformandola in una relazione positiva e tesa al miglioramento: l'obiettivo è far emergere le potenzialità dello studente, renderlo consapevole e capace di attuare le strategie giuste per superare le difficoltà.

Riferimenti bibliografici

- Berne, Jane E. (2004), *Listening comprehension strategies: A review of the literature*, in «Foreign Language Annals», 37/4, pp. 521-531.
- Canali, Sabrina (2020), *Un'alternativa alla lettura continuata: diario di sperimentazione del Reading Workshop* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)).
- Cicala, Domenica Elisa (2017), *Dal metodo grammaticale-traduttivo all'approccio eclettico: l'insegnamento della grammatica per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative*, in Christoph Bürgel, Daniel Reimann (a cura di), *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen: Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*, Tübingen, Narr Francke Attempto, pp. 237-263.
- Colombo, Rita (2021), *Scrittori a bottega. Un percorso di sperimentazione del Writing and Reading Workshop* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)).
- Cornoldi, Cesare (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, il Mulino.
- Davies, Philip (1999), *What is evidence-based education?*, in «British journal of educational studies», 47/2, pp. 108-121.
- Ferro, Marcello - Giulivi, Sara - Cappa, Claudia (2020), *The AEREST Reading Database*, in «CLiC-it», pp. 193-198.

- Ferro, Marcello - Cappa, Claudia - Giulivi, Sara - Marzi, Claudia - Nahli, Ouafae - Cardillo, Franco Alberto - Pirrelli, Vito (2018), *Readlet: Reading for understanding*, in «2018 IEEE, 5th International Congress on Information Science and Technology (CiSt)», pp. 1-6.
- Montessori, Maria - Tonar, Claudia - Honneger Fresco, Grazia (2017), *Psicogrammatica. Dattiloscritto inedito*, Milano, FrancoAngeli.
- Nomura, Misako - Skat Nielsen, Gyda - Tronbacke, Bror (2010), *Guidelines for easy-to-read materials*, The Hague, IFLA, International Federation of Library Associations and Institutions.
- Ricucci, Marco (2013), *Ørberg per se e per alios illustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale*, in «letras clásicas», 17/2, 31-51.
-

