

L'apprendimento linguistico: caratteristiche e bisogni dell'apprendente

Martin Dodman

In questa relazione cercherò di offrire una panoramica sull'apprendimento linguistico in quanto tale, lasciando a chi si occupa direttamente della dislessia di trarre le proprie conclusioni. Solo alla fine cercherò di proporre qualche riflessione riguardo ai bisogni speciali del dislessico.

Apprendimento linguistico e plurilinguismo

L'apprendimento linguistico si colloca nell'ottica della promozione di competenze che riguardano l'acquisizione di una pluralità di linguaggi e lingue. Da tempo ormai promuovere una competenza plurilingue a scuola è da considerarsi un obiettivo formativo prioritario. La posta in gioco viene messa chiaramente in evidenza nel libro bianco della Commissione europea, "Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva", pubblicato nel 1995. Qui il plurilinguismo viene definito "caratteristica della cittadinanza europea", "elemento di identità", e "condizione essenziale per l'appartenenza alla società conoscitiva". Tali affermazioni mettono in risalto diverse dimensioni del plurilinguismo che si intersecano sul piano personale, sociale e professionale.

Vorrei prendere in considerazione alcuni aspetti del rapporto fra plurilinguismo, crescita e formazione della persona. Perché il plurilinguismo è da considerarsi indispensabile per l'appartenenza alla società conoscitiva, una società fondata su una continua costruzione di nuove conoscenze in un'ottica di formazione permanente?

Innanzitutto è chiaro che l'individuo plurilingue potrà accedere a informazioni contenute in banche dati di ogni genere e da più parti oppure dialogare con interlocutori di varie provenienze. Ma un'educazione plurilingue comprende obiettivi che riguardano la formazione globale dell'essere umano e non solo gli apprendimenti linguistici in senso stretto.

Un'educazione plurilingue si basa appunto sul principio di un potenziamento del ruolo delle lingue che fanno parte del curriculum scolastico attraverso la creazione di uno spazio nel tempo scuola complessivo in cui tutte le lingue sono considerate non solo oggetto di studio, qualcosa da imparare, ma inoltre tutte possono svolgere un ruolo trasversale, o "veicolare", negli apprendimenti accanto a quello della lingua madre. In tal modo il rapporto fra lingua e allievo diventa qualitativamente diverso, in quanto più lingue vengano incorporate in una plasticità neuronale formativa e organizzativa degli schemi mentali che sono alla base dello sviluppo di tutte le sue competenze. Solo in tal modo lo studente può davvero appropriarsi della lingua, cioè sentirla come qualcosa che gli appartenga realmente.

I vantaggi che derivano da questo tipo di rapporto con le lingue sono molteplici e riguardano l'abilità del sistema scuola di realizzare i seguenti obiettivi educativi e formativi, i quali sono caratteristici dell'educazione linguistica in quanto tale e fortemente favoriti dalla scuola plurilingue:

- promuovere la crescita della consapevolezza linguistica e interculturale, con conseguenti vantaggi sia per quanto riguarda le abilità linguistiche e metalinguistiche sia a livello della sensibilità al rapporto fra lingua e cultura;
- favorire la formazione cognitiva, creando maggiore flessibilità mentale, capacità di analisi e astrazione, pensiero divergente e creativo;

- permettere allo studente di cogliere i benefici per la concettualizzazione dei saperi che derivano dal contributo di due o più sistemi linguistici a tutti gli apprendimenti;
- facilitare la formazione socio-affettiva, creando maggiore capacità di rapportarsi all'altro e maggiore sviluppo della fiducia in sé e della stima per se stesso e per gli altri;
- contribuire alla formazione professionale, vista la crescente importanza del plurilinguismo nel commercio fra nazioni, nel turismo e nello sviluppo dell'informatica, consentendo così all'individuo di costruirsi un futuro più sicuro, con maggiori opportunità.

Apprendimento precoce della lingua e competenza plurilingue

Fin dalla sua nascita lo sviluppo linguistico del bambino assume una importanza fondamentale per la sua crescita globale. L'acquisizione e il potenziamento del linguaggio è il processo attraverso il quale il bambino riconosce il modo in cui le forme linguistiche impiegate nella propria cultura nativa (che essa sia caratterizzata dal monolinguisimo o dal plurilinguisimo) permettono la comprensione, l'interpretazione, l'organizzazione e l'espressione delle proprie esperienze e delle proprie conoscenze riguardo al mondo circostante.

Il linguaggio risulta il mezzo essenziale affinché l'input sensoriale del bambino - attraverso la vista, l'udito, il tatto, il gusto o l'olfatto - venga tramutato in sviluppo intellettuale. Il linguaggio evolve al servizio del pensiero, della formulazione dei concetti e della crescita dell'intelligenza. E' lo strumento principale dell'apprendimento, e va trattato come tale in modo trasversale e longitudinale nell'intero curriculum scolastico.

Perché avviare l'apprendimento di più lingue quanto prima? Il motivo principale è quello di sfruttare la maggior plasticità cerebrale dimostrata durante l'apprendimento precoce e che crea una particolare predisposizione all'acquisizione delle lingue; un fenomeno che cambia progressivamente a causa, almeno in parte, delle modifiche nelle risposte neuronali all'input ricevuto che si verificano man mano che le connessioni sinaptiche si rinforzano e si consolidano in base alle esperienze vissute e alle competenze sviluppate. Sembra infatti che più precoce è l'inizio dell'apprendimento delle lingue e più probabile è che esse vengano incorporate nella plasticità neuronale formativa e organizzativa degli schemi mentali che sono alla base dello sviluppo delle competenze.

Si ipotizza, inoltre, che tale processo spieghi la maggior velocità di apprendimento del bambino rispetto all'adolescente o all'adulto, per via del tasso superiore del suo "fattore di crescita neuronale", conosciuto in inglese come NGF, cioè, "nerve growth factor". E qui i benefici sono bidirezionali. L'obiettivo non è solo quello di cogliere il momento più propizio all'apprendimento di più lingue, ma, attraverso lo sviluppo del plurilinguismo, di potenziare la plasticità cerebrale del bambino, stimolando l'NGF, e perciò esercitando un'influenza benefica per lo sviluppo della sua intelligenza in quanto tale.

Dunque, anche se non è mai troppo tardi per introdurre nuove fasi nell'apprendimento linguistico - potenziando lingue già apprese oppure introducendo nuove lingue - prima si riesce ad avviare il plurilinguismo e più si possono coglierne i benefici.

Lo sviluppo del linguaggio

Lo sviluppo del linguaggio può essere studiato a tre livelli, filogenetico, ontogenetico e microgenetico, e anche a livello delle abilità metalinguistiche e metacognitive.

Il livello filogenetico riguarda l'evoluzione di interi gruppi e sistemi linguistici e anche lo sviluppo di fenomeni come il parlato e lo scritto oppure le tecnologie per la produzione e la trasmissione del linguaggio. Il livello ontogenetico comprende lo sviluppo linguistico del singolo essere umano - dal protolinguaggio alla lingua madre, da uno a più sistemi linguistici e all'interlingua, l'importanza dell'incontro con il parlato, con lo scritto e con altre tecnologie del linguaggio.

Il livello microgenetico è quello a cui si verificano i singoli eventi e le specifiche azioni che contribuiscono sia agli sviluppi filogenetici che agli sviluppi ontogenetici. L'insegnamento, e in particolare modo la lezione e le attività svolte in classe, possono essere caratterizzati come insiemi di atti microgenetici, da parte sia dell'insegnante che dell'apprendente, volti a favorire lo sviluppo di abilità linguistiche e potenziare al massimo il ruolo svolto da lingue e linguaggi nei processi di apprendimento.

Il rapporto fra lingua e ontogenesi riguarda la crescita di abilità linguistiche e cognitive connesse alle funzioni per cui i sistemi linguistici evolvono e vengono appresi, insieme allo sviluppo delle abilità metalinguistiche e metacognitive, un processo che inizia fin dalla prima infanzia e non può mai considerarsi veramente esaurito.

Lo sviluppo delle abilità metalinguistiche nel bambino riguarda l'emergenza di una manipolazione riflessiva della lingua, una capacità di ritornarci su in maniera intenzionale e analitica. Il linguaggio diventa l'oggetto del pensiero e si comincia ad andare oltre i soli processi di comprensione e produzione per assumere intenzionalmente a oggetto del pensiero gli stessi processi. Tale sviluppo coinvolge la capacità di ritornare coscientemente sui prodotti stessi delle proprie operazioni mentali, raggiungere livelli più astratti di presa di coscienza e forme più economiche di riflessione: il processo metacognitivo. Il plurilinguismo favorisce notevolmente questo processo.

Le abilità metalinguistiche e le abilità metacognitive sono dunque strettamente interconnesse. Le lingue e i vari linguaggi disponibili al bambino creano ciò che Halliday ha chiamato una "semiotica sociale", ovvero una risorsa per la creazione del significato, centrale ai processi attraverso i quali gli esseri umani possono negoziare, costruire e cambiare la natura dell'esperienza sociale che dà luogo all'apprendimento e allo sviluppo delle competenze. Sviluppare una competenza plurilingue significa appropriarsi di un insieme di sistemi linguistici composti da significanti e significati e delle enormi risorse culturali che tali sistemi permettono, mettere i diversi sistemi a confronto e riconoscere la natura arbitraria del linguaggio. Questo riconoscimento può aiutare il consolidamento, la flessibilità e il transfer di concetti perché essi non vengono "incollati" unicamente a una sola formulazione linguistica o a una lingua. Il loro sviluppo in due o più codici può portare alla creazione di un "ancoraggio" più forte e articolato, al loro progressivo arricchimento, e alla loro applicazione trasversale con maggiore "campo indipendenza".

Le funzioni della lingua

Adesso vorrei prendere in considerazione il rapporto fra i sistemi linguistici e le funzioni per cui essi si sono sviluppati.

Ogni linguaggio è un sistema, cioè, una serie di elementi interconnessi che dimostrano legami particolari atti a elaborare e sfruttare le potenzialità sinaptiche del cervello. Ogni forma di apprendimento si basa su queste potenzialità sinaptiche, e il curriculum scolastico deve mirare a favorirle in continuazione, in modo da realizzare ciò che Halliday definisce "il potenziale per il significato" della lingua. Come viene realizzato questo potenziale? Soprattutto attraverso il testo,

orale e/o scritto, inteso come una tessitura di significati (tessere = creare connessioni), che permette all'apprendente di mettere a confronto le proprie esperienze e le conoscenze già costruite con tutti i nuovi input proposti da un mondo ancora da scoprire e capire.

Halliday descrive tre principali funzioni della lingua. La prima è la funzione ideativa, ciò che ci permette di rappresentare le nostre percezioni e le nostre esperienze, costruire i nostri schemi mentali riguardo alla realtà in cui viviamo, interpretare ciò che ci accade attorno e dentro. Poi vi è la funzione interpersonale, attraverso la quale riusciamo a interagire con gli altri, comunicare, scambiare informazioni, pensieri, memorie e desideri, cercare di influenzare, regolare, e così via. E infine vi è la funzione testuale, la quale ci permette di organizzare il discorso e creare un tessuto in cui il tutto è collegato in un insieme coeso e coerente. Il testo, appunto perché esso è un tessuto di connessioni, favorisce sia la funzione ideativa, ovvero la riflessione intramentale, sia la funzione interpersonale, ovvero la comunicazione intermentale. Ogni tipo di testo svolge un ruolo importante a questo proposito. In particolare, nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico il testo narrativo fornisce lo strumento principale per organizzare e rappresentare l'esperienza in modo da renderla significativa.

La funzione testuale permette lo sviluppo di due tipi di abilità fondamentali - le abilità interpretative e le abilità espressive - entrambi operazioni altamente creative in quanto riguardano la realizzazione del "potenziale per il significato" della lingua attraverso la scomposizione e la composizione del testo. Il testo può essere orale oppure scritto. Entrambi possiedono caratteristiche e funzioni di grande importanza per l'apprendimento.

Il processo di alfabetizzazione mette progressivamente nelle mani dell'apprendente il grande potere del testo scritto, il quale deriva dalla stessa ragione per cui gli esseri umani hanno cominciato a scrivere in un passato tuttora molto prossimo e costituisce un esempio interessante del rapporto fra sviluppi a livello filogenetico e ontogenetico. Sembra che la scrittura si sia sviluppata e diffusa come il risultato di un desiderio da parte dell'essere umano di rinunciare alla sua vita nomade e creare qualche forma di comunità stabile. Questo tipo di stabilità portava allo sviluppo dell'uso della lingua per una gamma di scopi per cui il parlare da solo non bastava più. La scrittura forniva esattamente il tipo di permanenza nei testi costruiti che tali cambiamenti sociali, economici e culturali necessitavano. Scrivere permetteva all'essere umano e alla comunità a cui egli apparteneva di registrare e rendere permanenti esperienze e conoscenze in modo che esse fossero disponibili e potessero essere consultate quando occorreva. Ed è esattamente allo stesso modo che l'apprendente può sfruttare la scrittura come veicolo per il proprio sviluppo intellettuale.

Il presupposto di ogni apprendimento è che venga attivata e proiettata sulle nuove esperienze incontrate una parte già esistente degli schemi mentali sviluppate in base alle nostre esperienze precedenti e alle conoscenze già costruite. L'apprendimento si realizza attraverso la nostra capacità di constatare la consonanza oppure la dissonanza - sia al livello percettivo che a quello cognitivo - fra il noto che viene attivato e proiettato ed il non-noto, o nuovo, che cerchiamo di comprendere e assimilare all'interno dei nostri schemi esistenti.

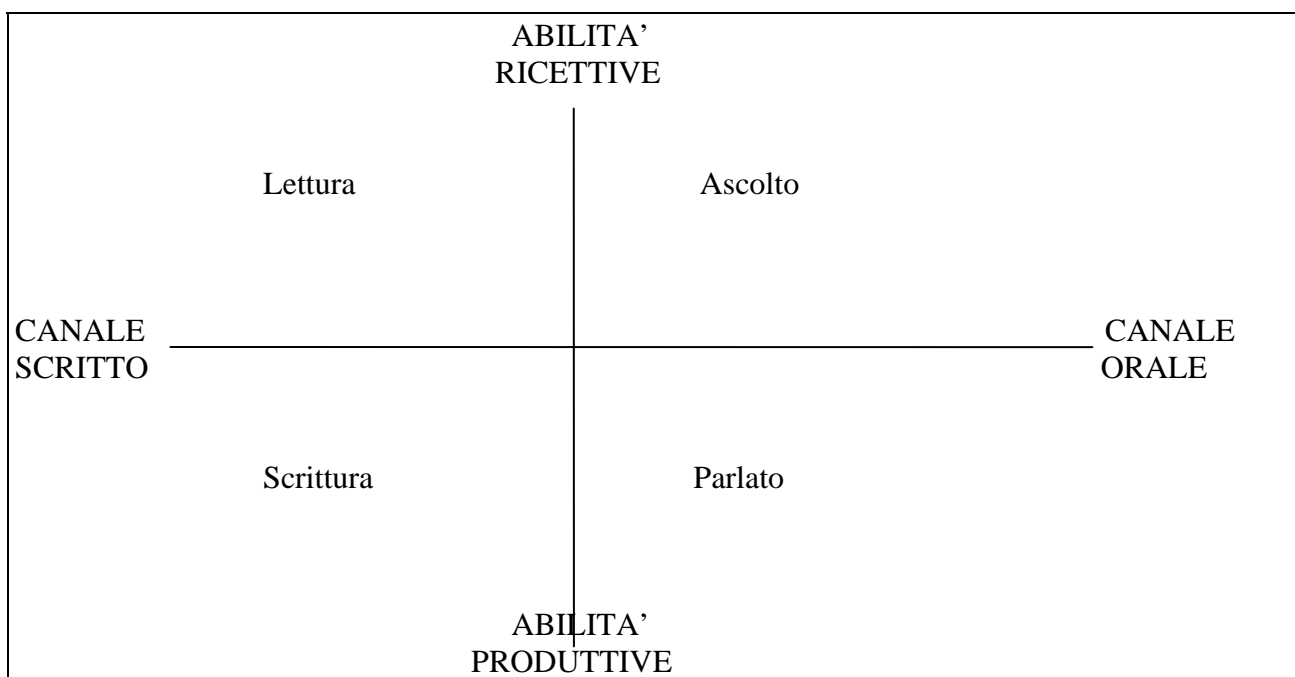
Il processo di alfabetizzazione e lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura offrono un contributo determinante a questo riguardo, proprio perché essi permettono all'apprendente di riflettere (reflectere) sugli input ricevuti e sui propri prodotti, di ritornarci sopra in maniera consapevole, di ripetere operazioni mentali e consolidare abilità cognitive. L'apprendimento si basa sull'interazione fra il proprio testo - inteso come il tessere di connessioni che sta alla base dello sviluppo intellettuale - e i testi altrui, un confronto che favorisce la riflessione intramentale attraverso la comunicazione intermentale. In questa ottica si può capire come la creazione e l'interpretazione di qualsiasi testo, mediante qualsiasi lingua o linguaggio, risultino una questione di intertestualità, di

interazione fra testi, e come il significato del testo risiede nel suo rapporto con un insieme di altri testi.

I canali della lingua e le abilità linguistiche

Ora prenderemo in considerazione il modo in cui si intersecano e si alimentano i canali fonico e grafico e il loro uso tramite le abilità ricettive - di ascolto e lettura - e produttive - di parlato e scrittura.

L'esercizio della funzione testuale della lingua avviene mediante l'impiego di canali e abilità. L'interazione fra queste due componenti viene rappresentata nel seguente diagramma. I due canali disponibili alla lingua - fonico e grafico - permettono lo sviluppo di abilità ricettive - la comprensione del parlato e dello scritto attraverso l'ascolto e la lettura - e di abilità produttive - la produzione del testo scritto e del parlato attraverso la scrittura e l'espressione orale.



Le abilità ricettive riguardano la nostra capacità di comprensione. La comprensione (*comprehendere*) è un processo in cui occorre poter attivare schemi mentali già esistenti, riferiti al proprio noto, l'insieme di esperienze e conoscenze precedentemente acquisite, in modo da creare connessioni con il nuovo che viene presentato o affrontato. I nostri schemi mentali attuali, le strutture cognitive che abbiamo finora sviluppato, sono l'unica risorsa di cui disponiamo per comprendere, e successivamente apprendere, il nuovo. Se non possediamo schemi adeguati, se non riusciamo ad attivarli quando occorre, o se non siamo in grado di modificare quegli attivati in modo da assimilarli altri elementi, allora non siamo in grado di comprendere, e ancor meno di apprendere. Normalmente in tal caso il nuovo ci sfugge; letteralmente lo ignoriamo.

Ogni sforzo di comprensione e di apprendimento dipende dalla nostra capacità di attivare e proiettare il noto sul nuovo. La comprensione di un testo è un processo di interazione fra le conoscenze contenute nel cervello del lettore e le conoscenze contenute nel testo. Lo stesso si può dire della comprensione del testo sia orale che scritto. Ne consegue che il significato non risiede tanto nelle parole quanto nella mente dell'essere umano, il cui compito è di realizzare ciò che, come abbiamo già visto, Halliday definisce "il potenziale per il significato" della lingua. In questo senso,

sia la comprensione che, per estensione, la comunicazione sono la capacità della mente di dare significato all'esperienza, un significato che deve essere condiviso con altri se lo scopo è di dialogare, di intendersi, o di accordarsi.

L'intelligenza umana è un processo di *inter ligere* e *ligare*, cioè di raccolta fra elementi, i quali permettono la creazione di connessioni, in primo luogo fra elementi noti e nuovi. Infatti, una definizione particolarmente fertile dell'intelligenza può essere la capacità di comprendere un futuro parzialmente sconosciuto attraverso l'attivazione di un passato familiare. Ogni forma di comunicazione può essere intesa in questo senso. In tal modo, il processo spontaneo di attivare schemi mentali esistenti e di proiettare il noto sul nuovo è alla base della strategia naturale che viene impiegata per facilitare la comprensione dell'esperienza nuova, cioè dell'anticipazione del contenuto e del linguaggio del testo in questione.

Prendiamo in considerazione un esempio. Se noi siamo in Italia, accendiamo la radio durante il mese di febbraio e sentiamo le parole "ecco le previsioni del tempo", immediatamente la nostra mente produce certe anticipazioni, o ipotesi, riguardo a ciò che seguirà. Lo troveremmo, a dir poco, sorprendente se la stessa voce continuasse con i risultati di alcune partite di calcio o ci informasse su che cosa si dà al cinema oggi. Ci aspettiamo un comportamento coerente da parte del mondo in generale e dai suoi testi in particolare. E normalmente le nostre aspettative sono molto precise. In questo caso, esse non si limitano a contenuti e linguaggio riferiti genericamente al tempo. Nel mese di febbraio troveremmo comunque sorprendenti espressioni come "caldo torrido" o "40 gradi". Nel mese di luglio ciò potrebbe benissimo essere coerente con le nostre aspettative, ma non nel mese di febbraio. In questo mese espressioni come "neve", "gelo" e "zero gradi" sono normali, ma non nel mese di agosto. Se fossimo nel sud del Cile, allora la nostra mente farebbe anticipazioni completamente diverse.

Quando ci troviamo in una situazione in cui operiamo in una lingua che è la nostra lingua madre, oppure una lingua con la quale abbiamo un buon livello di competenza, questo processo di anticipazione avviene in modo totalmente spontaneo e non ce ne accorgiamo neanche. Però, nelle parole di Ulric Neisser, se non fossimo capaci di anticipare il discorso della persona che stiamo ascoltando, allora le sue parole rimarrebbero una indecifrabile confusione di rumori. Ciò può accadere quando non abbiamo schemi mentali, contenenti conoscenze pregresse, adeguati per poter anticipare e comprendere, cioè creare le necessarie connessioni fra noto e nuovo. La situazione è più complessa quando noi ci troviamo di fronte a una lingua o un linguaggio, anche nella nostra lingua madre, per cui non abbiamo le competenze necessarie e in cui sentiamo quel disagio o insicurezza linguistica che spesso può impedirci di attivare persino gli schemi mentali esistenti che in qualche misura potrebbero essere utili alla comprensione. Il rischio è di sentirsi demotivati e rinunciare al tentativo di comprendere e apprendere.

Dunque si potrebbe affermare che il ruolo principale dell'insegnante che vuole facilitare l'apprendimento è quello di aiutare l'apprendente a trovare e attivare nel proprio noto ciò che occorre perché possano aver luogo la comprensione e la successiva acquisizione del nuovo contenuto.

La costruzione del curriculum.

L'elemento fondamentale di un curriculum deve essere la coerenza. Per coerenza, si intende un percorso che assicuri i seguenti elementi: la ripetizione, la progressione, la sistematicità e la pertinenza.

La ripetizione è quando elementi (intesi come attività ed esperienze che richiedono un insieme di competenze) precedentemente introdotti in un curriculum vengono periodicamente ripresentati e riciclati. La ripetizione è indicatore di continuità nel percorso e permette il successivo arricchimento di quanto proposto. Essa non è da confondersi con la ripetitività, o il ripetersi tout court, che impedirebbe l'evolversi del secondo elemento: la progressione.

La progressione avviene quando nuovi elementi vengono aggiunti a elementi noti, in modo che quest'ultimi assumano un significato crescente. Tale progressione segnala uno sviluppo nel percorso costruito e permette l'emergere della direzionalità, della sensazione di capire dove si sta andando e quale pista si sta seguendo.

La sistematicità riguarda la necessità che i nuovi elementi introdotti si leghino e quadrino con quanto è già stato presentato. In questo modo, si ha la percezione di fenomeni interdipendenti, componenti che si alimentano e si rinforzano. Altrimenti, l'insieme del percorso non tiene perché le connessioni non dimostrano consequenzialità.

La pertinenza riguarda il fatto che tutti gli elementi devono apparire significativi e dotati di rilevanza per l'allievo, utili per lo sviluppo di un suo progetto di vita personale. Altrimenti essi mancano di congruenza e di capacità di motivare.

Il modello curricolare che meglio corrisponde a queste caratteristiche è quello di curricula a spirale, con cicli che si sovrappongono, si combinano e si alternano e in cui le varie componenti vengono riciclate nel corso di fasi successive. In questo modo, si supera l'idea di un apprendimento lineare, con un assemblaggio di contenuti a compartimenti stagni, a favore della nozione di un processo ciclico e dinamico, con fasi di equilibrio e di instabilità, in cui tutto si formula e si riformula, arricchendosi in continuazione, così creando anche continuità.

La costruzione di un curriculum richiede l'esplicitazione di un'idea di lingua e un'idea dell'apprendimento, da cui nascono scelte che riguardano contenuti, obiettivi relativi a competenze, metodologie, materiali e tecnologie, criteri e modalità di valutazione.

L'idea di lingua sottesa al curriculum di educazione linguistica deve essere multiforme, in modo da rendere giustizia alla ricchezza e alla complessità della lingua stessa. Allo stesso tempo, deve proporre una concezione di lingua sufficientemente chiara e omogenea da essere utile al fine di promuovere un sapere linguistico essenziale. Deve essere comprensibile e accessibile all'apprendente, in modo da promuovere una vera consapevolezza linguistica, un'idea di lingua come forma e come funzione, di ciò che la lingua è e ciò che se ne fa.

A livello di forma, occorre esplicitare caratteristiche e ruoli del parlato e dello scritto. Per entrambi occorre promuovere un uso corretto e appropriato di sistemi lessico-grammaticali, con relativi sistemi fonologici e ortografici. Allo stesso tempo, occorre anche promuovere competenze riferite alle specificità dei due canali, i quali offrono modi alternativi di percezione e rappresentazione della realtà. L'apprendente deve impadronirsi di due modi complementari di vivere l'esperienza: il modo dinamico e concreto del parlato, il quale è più naturale e più immediato, e il modo sinottico e astratto, ma anche più elaborato e lontano dall'esperienza pratica e immediata, dello scritto. Occorre esplicitare come si intende realizzare questa complementarità nelle attività proposte, in modo che i due canali possano alternarsi e svolgere ruoli diversi in un rapporto dinamico mentre gli apprendenti si immergono nelle attività, elaborano discorsi e costruiscono competenze.

A livello di funzione, occorre esplicitare come due macrofunzioni - lingua come riflessione e lingua come azione - possono intersecarsi nel curriculum. La prima corrisponde a un'idea di lingua come

pensiero, ciò che ci permette di rappresentare le nostre percezioni e le nostre esperienze, costruire i nostri schemi mentali riguardo alla realtà in cui viviamo, interpretare ciò che ci accade attorno e dentro. La seconda coincide con un'idea di lingua come comunicazione, attraverso la quale riusciamo a interagire con gli altri, comunicare, scambiare informazioni, pensieri, memorie e desideri, cercare di influenzare, regolare, e così via. Occorre inoltre esplicitare una terza funzione, quella testuale, l'idea di lingua come testo, sia orale che scritto. Un curriculum deve promuovere una consapevolezza di come questa funzione permette di organizzare e dare struttura ai discorsi, creare un tessuto in cui il tutto è collegato in un insieme coeso e coerente. Occorre proporre attività in cui il testo, in quanto una tessitura di connessioni, favorisca l'uso della lingua come pensiero, ovvero la riflessione intramentale, e anche il suo ruolo come azione, ovvero la comunicazione intermentale.

L'idea dell'apprendimento sottesa al curriculum deve essere quella di una costruzione attiva e creativa delle proprie competenze. Occorre esplicitare come si intende promuovere un crescente livello di autonomia propositiva, organizzativa e operativa da parte dell'apprendente. Occorre esplicitare come si intende proporre attività capaci di costruire un rapporto fra elementi noti ed elementi nuovi, in modo che il nuovo possa essere assimilato al noto e il noto possa accomodarsi al nuovo, con conseguente arricchimento di schemi mentali e competenze. Tali presupposti devono prevedere attività che propongono cicli composti da fasi di esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva.

Partendo dall'esplicitazione di un'idea di lingua, occorre definire i contenuti dei curricoli, intesi come le tematiche portanti del sapere linguistico essenziale e le competenze da promuovere. Una tematica unificante "L'orientamento" (scelta per la sua coerenza con la definizione di competenza proposta) può dare luogo a tre tematiche portanti ("il sé", "il sé e gli altri", "il sé e gli ambienti") che sono proposti e riproposti in tutti i cicli con una scelta di argomenti pertinenti alla fascia di età ("caratteristiche fisiche", "tempo libero", "il territorio"). In base all'idea di lingua come testo, si possono costruire curricoli verticali basati su una tipologia testuale che permetta di comprendere idee di lingua come forma, scritta e orale, come pensiero e comunicazione, riflessione sul mondo e azione nel mondo, sviluppo delle relative abilità ricettive e produttive, attraverso l'approfondimento degli argomenti trattati nei testi scelti.

Partendo dall'esplicitazione di un'idea dell'apprendimento, occorre esplicitare orientamenti metodologici coerenti con le scelte di obiettivi e contenuti. Occorre decidere in che cosa devono consistere l'agire dell'insegnante e l'agire degli apprendenti. Occorre prendere decisioni volte a realizzare armonizzazione di stili e strategie educativi. Occorre prendere posizione su specifiche tematiche metodologiche: gli schemi di interazione impiegati in classe, la tipologia di attività didattiche proposte, l'analisi e il trattamento dell'errore, e molte altre. Occorre proporre attività che creino interesse, motivazione e coinvolgimento, una sfida per stimolare lo sforzo di superare i propri limiti ed estendere le proprie abilità, uno scopo o risultato concreto delle operazioni eseguite per offrire la possibilità di autovalutazione, di gratificazione, di arricchimento personale.

La scelta di materiali e tecnologie deve prevedere una gamma di opportunità di sperimentare lingue e linguaggi in contesti che favoriscono e valorizzano la creatività. Tali contesti devono permettere lo sviluppo di intelligenze multiple, di incontrare ed esprimere idee, ragionamenti, analisi, argomentazioni, insieme a sentimenti, emozioni e aspirazioni, sensazioni e intuizioni. Occorre assicurare un forte ruolo per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

I criteri di valutazione devono basarsi sull'accertamento di competenze riferite a scenari precisi che indicano una serie di variabili come nei parametri che seguono.

Per competenze riferite ad abilità ricettive si devono specificare le operazioni richieste. Per competenze riferite ad abilità produttive si possono stabilire criteri come correttezza nella produzione di forme linguistiche, appropriatezza nell'uso di tali forme in contesti specifici, ricchezza del linguaggio impiegato, flessibilità nel gestire una gamma di argomenti, testi o interlocutori, organizzazione e completezza di quanto prodotto. Occorre definire chiaramente gli indicatori di tali criteri e le modalità con cui individuare la presenza di essi, in modo che i criteri vengano applicati in modo trasparente e omogeneo. La valutazione può anche comprendere l'autovalutazione da parte dell'apprendente.

La specificità di percorsi per studenti con bisogni speciali

In ogni situazione di apprendimento occorre effettuare scelte relative ad abilità e competenze - e metodologie volte a promuoverle - adatte alla specificità del contesto e degli apprendenti coinvolti. Nei contesti caratterizzati da dislessia, le scelte devono assegnare particolare importanza allo sviluppo di competenze linguistico-comunicative ricettive relative all'ascolto e alla comprensione - le quali sono comunque fondamentali per altri tipi di competenze - con una graduale progressione verso competenze produttive orali. Le attività devono prevedere operazioni basate sul fare, dare e seguire istruzioni e indicazioni, ottenere e dare informazioni, risolvere problemi, realizzare percorsi e prodotti, così promuovendo competenze operative, altrettanto fondamentali per lo sviluppo di quelle linguistico-comunicative.

Evidentemente la progressione verso competenze relative alla lettura e alla scrittura deve essere molto graduale e facilitata da un precedente e forte consolidamento di competenze relative alla lingua orale. Particolarmente importante sarà il modo in cui avviene l'incontro con la forma grafica. Se la lingua in oggetto è l'inglese, esistono certe caratteristiche che vanno valutate attentamente prima di effettuare scelte metodologiche capaci di facilitare quest'incontro. L'inglese dimostra una relazione estremamente flessibile fra grafemi e fonemi. Un grafema può dar luogo a diverse realizzazioni fonemiche e vice versa. La realizzazione fonemica di un grafema può essere variabile a seconda della sua posizione all'interno della parola e la sillaba su cui cade l'accento. Una delle conseguenze è che leggere implica da subito un riconoscimento globale della parola e un collegamento della parola a una pronuncia già consolidata attraverso l'ascolto e il parlato.

In ogni modo, questo riconoscimento della parola riguarda sia l'ascolto che la lettura e presuppone l'abilità di collegare significante e significato. Come abbiamo già sottolineato, questo collegamento richiede una connessione fra noto e nuovo. La mente deve andare incontro all'input ricevuto, avendo già attivato elementi noti che potrà connettere (*cum-prehendere*) con quanto ascolterà o leggerà. A questo proposito, come insegnante ho sperimentato molti esempi di incapacità di riconoscere e dunque comprendere parole ascoltate o lette a causa di una mancata attivazione e proiezione del noto. Chiedere a studenti di recuperare esperienze pregresse ed effettuare "anticipazioni" di quello che sentiranno o vedranno facilita enormemente il riconoscimento e la comprensione. Tutti gli apprendenti devono sviluppare questa strategia. Ipotizzo che il dislessico possa averne particolarmente bisogno.

Infine, qualche considerazione su criteri e modalità di valutazione. Una volta scelte le macrocompetenze su cui basare la valutazione, si possono individuare gli indicatori necessari per poterle valutare. Gli indicatori sono dati capaci di fornire informazioni sullo stato e sull'evoluzione di determinati fenomeni. Per poter valutare competenze occorre raccogliere dati che permettano di riflettere sulla loro evoluzione. Questi dati sono da intendersi come comportamenti osservabili, legati a questa evoluzione, cioè, come indicatori di competenze che si sviluppano. Dunque, gli indicatori sono dati da interpretare, i quali ci danno informazioni sulle competenze che vogliamo promuovere. La competenza non è mai direttamente osservabile; possiamo solo accedere alla sua evoluzione attraverso gli indicatori.

In genere, esistono tre tipi di indicatori che sono caratteristici di percorsi formativi volti a promuovere tutti i vari tipi di competenze elencati sopra e dunque di tutti gli ambiti del curriculum: l'agire, il rappresentare e il verbalizzare.

Per agire si intende effettuare determinate operazioni per ottenere dei risultati. Nei percorsi formativi gli esempi dell'agire più comuni sono spostare/spostarsi, abbinare, raggruppare, seriare e scegliere, tutti effettuati in base a un determinato criterio.

Per rappresentare si intende l'uso di un linguaggio grafico (disegno, schema, simbolo, ecc.), un linguaggio corporeo (mimo, gesto, espressione, ecc.) oppure sonoro (produzione di suoni, rumori, ecc.).

Per verbalizzare si intende produrre il parlato e/o lo scritto in base a un determinato criterio per intervenire, dare risposte, completare, trasformare o produrre una parte o tutto di un certo tipo di testo, ecc.

Per ciascuna competenza si individuano gli indicatori particolarmente significativi, cioè ricchi di informazioni relative alla sua evoluzione. Nel caso della dislessia, è evidente che gli indicatori scelti per la valutazione delle competenze ricettive di comprensione da consolidare devono essere basate sull'agire e sul rappresentare. Richiedere un indicatore verbale della comprensione di quanto ascoltato o letto equivale a richiedere l'esercizio di una competenza (parlare o scrivere per esprimere) come indicatore di un'altra (ascoltare o leggere per comprendere). Il dislessico ha bisogno di poter fornire indicatori coerenti con i suoi bisogni speciali. Questi indicatori vengono poi raccolti attraverso l'osservazione quotidiana e la somministrazione di prove e progressivamente interpretati e trasformati in una valutazione delle competenze.

Riferimenti bibliografici:

Halliday, M.A.K. 1992 *Lingua parlata e lingua scritta* La Nuova Italia, Firenze

Neisser, U 1976 *Cognition and Reality* W.H Freeman, New York

Vygotsky, L.S. 1990 *Pensiero e linguaggio* Laterza, Bari