

MATTEO VIALE

Le molteplici sfide della didattica inclusiva all'insegnamento della lingua italiana

Questa sezione del volume è dedicata alle possibili risposte che si possono mettere in campo nei vari ambiti dell'educazione linguistica per far fronte alle sfide poste dalla didattica inclusiva. Per quanto riguarda in modo specifico l'insegnamento della lingua italiana nella scuola secondaria, le ricerche e le sperimentazioni didattiche sviluppate all'interno del progetto DISPEL si sono mosse attorno ad alcune direttrici principali, sotto la spinta degli stimoli presentati durante i lavori del progetto attraverso il confronto con gli esperti coinvolti e le discussioni con insegnanti, ricercatori, laureandi, studenti.

Un primo filone di ricerca è legato al ruolo che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, anche quelle non specifiche per la didattica speciale e talvolta per la didattica *tout court*, possono svolgere quale stimolo allo sviluppo della competenza linguistica in classi con abilità differenziate¹.

Un secondo filone, fortemente interrelato col primo, ha cercato più in generale di elaborare e sperimentare strategie didattiche utili a capire quali attività didattiche proporre e implementare per lo sviluppo delle diverse abilità linguistiche in contesti scolastici che vedono la presenza di studenti con DSA e BES.

Al netto del citato apporto dato dalle tecnologie soprattutto per gli aspetti motivazionali² e di gestione delle attività, anche in questo caso è risultato cruciale l'approccio cooperativo. L'idea di fondo – come spiega Jenny Poletti Riz nel suo contributo in questa sezione – è che la didattica inclusiva non debba realizzarsi soltanto attraverso misure compensative specifiche, ma concretizzarsi in quella che possiamo chiamare “inclusione invisibile”, cioè la progettazione didattica di lavoro comune tra studenti con DSA e BES

¹ Il quadro teorico e operativo di riferimento per osservare l'impatto delle tecnologie nell'educazione linguistica è stato quello presentato, in un contesto più ampio, in Viale (2018b) e di volta in volta adattato a sperimentazioni specifiche nell'ambito del progetto DISPEL.

² Per un inquadramento del ruolo della motivazione nell'educazione linguistica, si veda Mariani (2012). Nel quadro delle sperimentazioni proposte nel progetto DISPEL assume una particolare rilevanza anche la dimensione dell'*engagement with language*, per una presentazione della quale si rimanda a Svalberg (2009).

e il resto della classe, con attività didattiche di impronta pedagogica costruttivista tese a coinvolgere nello sviluppo delle abilità linguistiche tutti gli studenti, ciascuno con un apporto commisurato alla sua situazione cognitiva e alle sue specificità.

Alcune sperimentazioni mirate hanno cercato di indagare in che misura strumenti tecnologici di vario tipo possano costituire un aiuto per agevolare attività collaborative finalizzate allo sviluppo delle competenze linguistiche in grado di coinvolgere tutti gli studenti e facilitare la partecipazione di quanti presentano disturbi specifici. Emblematico in questo senso è il contributo di Francesca Busi presentato in questa sezione e che riprende i lavori svolti nell'ambito della tesi magistrale realizzati nella cornice del progetto DISPEL (Busi 2018-2019). In varie sperimentazioni proposte presso l'Istituto "Suor Teresa Veronesi" di Sant'Agata Bolognese, Busi ha utilizzato l'app BookCreator per la realizzazione di prodotti multimediali con elementi orali e scritti in attività laboratoriali volte a coinvolgere e motivare anche gli studenti con DSA e BES nella realizzazione di un e-book di argomento dantesco. Anche in questo caso, attraverso un approccio didattico incentrato sul cooperative learning e un uso attento delle risorse tecnologiche è stato possibile far emergere le potenzialità inclusive di un uso ben calibrato di tecnologie nell'ambito di una didattica *project based*.

Nell'ambito del progetto sono state testate anche altre soluzioni tecnologiche applicate all'educazione linguistica, i cui risultati non sono presentati in questo volume. Ad esempio, una sperimentazione didattica ha fatto ricorso all'applicazione Padlet per mettere a fuoco il ruolo della tecnologia per aiutare gli studenti con DSA nella creazione di mappe concettuali virtuali, in attività sia individuali che di gruppo. Dal lavoro condotto nell'ambito del progetto DISPEL da Milena Boller (2018-2019), in particolare con un gruppo di insegnanti di italiano del Collegio Arcivescovile "Celestino Endrici" di Trento nella primavera del 2018, si è verificato che l'uso didattico di Padlet influisce efficacemente sulla motivazione allo svolgimento del compito stesso da parte di tutti gli studenti, e in particolare di quelli con DSA e BES, che hanno accettato più facilmente l'utilizzo di uno strumento compensativo non specifico e condiviso con i compagni. Inoltre, ancora dal punto di vista delle abilità di scrittura, la sperimentazione condotta da Giada Lolli (2018-2019) con insegnanti dell'Istituto comprensivo "Manara Valgimigli" di Mezzano (Ravenna) ha messo in evidenza il ruolo cruciale di un approccio basato su attività di scrittura collaborativa progettate per risultare inclusive anche nei confronti di studenti con DSA e BES.

Da un diverso punto di vista, le tecnologie possono rappresentare una valida soluzione per fornire strumenti utili a una precoce identificazione di disturbi specifici come la dislessia, mettendo a disposizione del mondo della scuola applicazioni diagnostiche a base tecnologica che, senza l'impossibile pretesa di sostituirsi alle rilevazioni cliniche degli esperti, risultano gestibili in modo autonomo per una prima rilevazione di difficoltà di lettura in singoli soggetti. È il caso della piattaforma ReadLet, sviluppata nell'ambito del progetto AEREST del CNR a supporto del progetto AEREST della SUPSI e utile per la somministrazione tramite tablet di prove di decodifica, di comprensione del testo in lettura silente e anche di comprensione all'ascolto, di cui danno conto in questa sezione del volume Claudia Cappa, Marcello Ferro e Sara Giulivi.

Anche Elena Martinelli nel contributo qui proposto mette in evidenza come rilevazioni a tappeto delle difficoltà di lettura (anche senza supporti tecnologici particolari) siano preziose per fornire un primo sguardo di insieme sulle abilità di lettura del gruppo classe e impostare attività didattiche di supporto mirate sulla base di queste evidenze.

Più in generale, nell'ambito del progetto si è potuta osservare l'efficacia di un approccio al testo di tipo laboratoriale, che tenga conto delle specifiche esigenze degli studenti con DSA e BES attraverso attività utili anche per il gruppo classe nel suo complesso. Ad esempio, ricerche condotte da Mara Maneo (2018-2019), con il contributo degli insegnanti delle classi coinvolte nella sperimentazione presso l'Istituto Comprensivo 11 di Bologna, hanno riproposto e cercato di validare un approccio ispirato all'impianto didattico del Gruppo di lavoro "Non solo DSA" del Giscel (2016), che si basa sul presupposto di valorizzare e condividere in classe il processo di lettura in tutti i suoi aspetti, con l'obiettivo di rendere così consapevoli gli studenti degli aspetti metacognitivi e delle caratteristiche strutturali di un testo. Attraverso lavori in piccoli gruppi con la presenza diffusa di studenti con DSA e BES, si è cercato di proporre attività e metodi di analisi atti a rendere tutti gli studenti lettori attivi e "profondi" – secondo la terminologia di Marianne Wolf (2009; 2020) –, sollecitando in loro, da un lato, la curiosità e la motivazione a risolvere problemi legati al testo, e, dall'altro, l'elicitazione e la presa di coscienza dei meccanismi sottesi ai processi di comprensione del testo, così da poterli replicare ed estendere anche alle altre discipline e allo studio in generale. Un approccio che sembra dare risultati promettenti per tutti gli studenti e al contempo favorisce l'inclusione di studenti con DSA e BES.

Da un diverso punto di vista, si è cercato di verificare l'efficacia per studenti con DSA e BES dell'approccio didattico alla lettura proposto dal metodo del Writing e Reading Workshop³. Le attività laboratoriali di lettura svolte e osservate da Marta Carmagnani (2017-2018) in collaborazione con gli insegnanti delle classi coinvolte presso l'Istituto Comprensivo "Fratelli Sommariva" di Cerea (Verona), che già utilizzavano questo metodo, sono state ispirate al "Reading Workshop", in base al quale, ciascuno, non solo gli alunni BES e DSA, segue il "proprio" processo di lettura e persegue obiettivi individualizzati. Ogni studente nel laboratorio trova il proprio posto e segue i propri ritmi, pur rispettando il flusso di lavoro e le linee guida comuni, in un'alternanza continua fra lavoro individuale, collaborazione e condivisione con la comunità-classe. L'osservazione ha consentito di trarre dati e indicazioni di interesse sull'efficacia di questa proposta didattica in termini inclusivi.

In un'altra sperimentazione, condotta da Gioele Lacerenza (2019-2020) con singoli studenti dislessici dell'associazione "Cieli aperti" di Prato, è stato monitorato il lavoro individuale degli studenti sui testi delle materie scolastiche diverse dall'italiano, per concentrare l'attenzione sulle difficoltà linguistiche legate alle peculiarità dei diversi testi specialistici delle singole discipline. Anche in questo caso è stato possibile trarre evidenze

³ Si veda il contributo in questo volume di Jenny Poletti Riz per una prima presentazione del metodo e utili rinvii bibliografici.

sulla trasversalità della competenza di lettura, un aspetto spesso trascurato nell'educazione linguistica inclusiva, che non può limitarsi al solo lavoro con i testi delle discipline umanistiche nell'ora di italiano.

Tutte queste attività risultano però possibili soltanto se l'insegnante sa porsi in modo consapevole di fronte ai testi oggetto di lettura e di attività didattica. Questo comporta, come mettono in evidenza con chiarezza le *Indicazioni nazionali* (p. 29), che sia

compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale.

Nel progettare un efficace curriculum di lettura (Bertocchi 1982), gli educatori devono quindi essere in grado di riconoscere queste difficoltà e dominare le tecniche di redazione di testi semplificati, a cui ricorrere quando opportuno, anche per consentire un aumento graduale e progressivo della difficoltà dei testi con i quali la classe si confronta. Alle tecniche di scrittura semplificata è dedicato il contributo di Floriana Sciumbata in questa sezione, che mostra in cosa consista ed esemplifica il “linguaggio facile da leggere e da capire” (*easy to read*, nella denominazione internazionale) con uno sguardo di respiro europeo.

Infine, un discorso a parte merita l'insegnamento della grammatica, materia tradizionalmente ostica per studenti dislessici o disgrafici. Attraverso opportuni approfondimenti, si è potuto osservare che queste difficoltà tendono a ridimensionarsi quando si passa dall'approccio tradizionale – la “grammatica delle liste” stigmatizzata dai linguisti⁴ – ad altri modelli di riferimento teoricamente più fondati, come quello “valenziale”, con i suoi ausili grafici e spaziali nella rappresentazione dei rapporti sintattici, maggiormente fruibile da parte di alunni con dislessia⁵.

Se il contributo di Daniela Notarbartolo in questa sezione del volume mira a fare il punto sulla necessità di ripensare nelle pratiche didattiche ad alcune questioni di fondo, utili a rendere più comprensibili i concetti grammaticali per tutti gli studenti, altre sperimentazioni hanno tentato una verifica empirica dell'efficacia di nuovi approcci teoricamente fondati alla riflessione sulla lingua.

Utili in questo senso si sono rivelate le analisi condotte con classi dell'Istituto comprensivo “A. Diaz” di Laterza (Taranto) seguite da Leandro Alfonso (2018-2019), che hanno reso possibile un primo confronto tra l'efficacia di un approccio didattico debitamente coltivato della grammatica valenziale e quello di impostazione tradizionale: nel quadro di un intervento didattico mirato e di attività di valutazione in classi con studenti DSA, si è potuta osservare una più motivata ed efficace partecipazione alle attività

⁴ Nell'impossibilità di dar conto della decennale e ricca bibliografia di critica alla grammatica tradizionale da parte dei linguisti, si rimanda per un primo inquadramento a Colombo, Graffi (2017).

⁵ Per una prima presentazione dell'approccio valenziale si rimanda a De Santis (2016) e ai saggi raccolti da Duso e Paschetto (2019), ricchi di spunti didattici anche in ottica inclusiva.

grammaticali da parte degli studenti con DSA e BES e un effettivo apprendimento dei concetti esaminati.

Restando sempre alla grammatica, nel contesto di un centro estivo per studenti con DSA e BES organizzato a Bologna dall'Associazione Aprimondo, le ricerche svolte nell'ambito del progetto DISPEL da Emanuele Meledina (2018-2019) hanno evidenziato le potenzialità e i risultati che si possono ottenere unendo un approccio ludico all'insegnamento della grammatica con il modello valenziale attraverso attività costruite in modo mirato per studenti con DSA, ma generalizzabili ad un contesto classe con abilità più variegate.

Si tratta certamente di risultati tutt'altro che definitivi e da adattare ai diversi contesti, ma che indicano in modo evidente alcune direzioni di lavoro per far sì che la scuola diventi finalmente inclusiva e in grado di consolidare competenze efficaci. L'obiettivo comune di chi lavora nel campo dell'educazione linguistica resta quello individuato quasi cinquant'anni fa da Gianni Rodari (1973, 6) quando reclamava una scuola in grado di dare « *Tutti gli usi della parola a tutti?* [...] Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo».

Riferimenti bibliografici

- Alfonso L. (2018-2019), *Grammatica valenziale e tradizionale a confronto: dall'analisi dei dati all'intervento didattico. Il caso dell'Istituto comprensivo "A. Diaz" di Laterza (TA)*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Bertocchi D. (1982), *Curricolo di lettura, lettura nel curricolo*, in G. Pozzo (a cura di), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 15-37 (ora in Ead., *I fili di un discorso, Scritti di Educazione linguistica*, a cura di A. Colombo, E. Lugarini e S. Pozzi, Roma, Aracne, 77-103).
- Boller M. (2018-2019), *Tecnologie didattiche per la comprensione del testo nella secondaria di primo grado. Sperimentazioni sull'uso di Padlet con studenti con DSA*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Busi F. (2018-2019), *Oralità e scrittura in un e-book dantesco realizzato in classi di secondaria di primo grado con studenti DSA*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Carmagnani M. (2017-2018), *Il laboratorio di lettura con la metodologia del "Reading Workshop" nella scuola secondaria di primo grado: un'esperienza didattica*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.

- De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.
- Duso M.E., Paschetto W. (a cura di) (2019), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale. Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale "C'è grammatica e grammatica..."*, in "Italiano LinguaDue", vol. 11, n. 2, 2019, 222-483.
- Gruppo di lavoro "NON SOLO DSA" (2016a), *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi. Percorso 1 per le ultime classi della scuola primaria e le prime classi della scuola secondaria di 1° grado*, Raleigh NC (USA), Lulu.com.
- Gruppo di lavoro "NON SOLO DSA" (2016b), *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi. Percorso 2 per le ultime classi della scuola secondaria di 1° grado e per la scuola secondaria di 2° grado*, Raleigh NC (USA), Lulu.com.
- Indicazioni nazionali* = Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, D.M. 254 del 16.11.2012, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 30 del 05.02.2013.
- Lacerenza G. (2019-2020), *L'approccio al testo di studenti con DSA e con BES: osservazioni sul campo*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Lolli G. (2018-2019), *DSA e scrittura: uno studio sull'efficacia del lavoro di gruppo*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Maneo M. (2018-2019), *Didattica del testo e disturbi specifici di apprendimento: la ricerca di soluzioni inclusive in classe*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Mariani L. (2012), *La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, in "Italiano LinguaDue", 1, 1-19.
- Meledina E. (2018-2019), *Fare grammatica giocando: una sperimentazione didattica in un centro specialistico per DSA*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi.
- Svalberg A.M.-L. (2009), *Engagement with language: Interrogating a construct*, in "Language Awareness", 18 (3-4), 242-258.
- Viale M. (a cura di) (2018a), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bologna, Bononia University Press (*Didattica dell'italiano*, 2).
- Viale M. (2018b), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano*, in Viale (2018a), 9-21.
- Wolf M. (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero.
- Wolf M. (2020), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Milano, Vita e Pensiero.