

## Verso la ‘glottodidattica individualizzata’

Giacomo Gardin

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

**Abstract** This paper proposes a first theoretical investigation on individualised language teaching context. The main objective is to underline its dissimilarity compared to collective language teaching context and its importance related to linguistic education for students with specific linguistic needs. The first part, after a brief introduction of individualisation principle, provides a presentation of Balboni's model for didactic action adjustment proposed by Daloiso and Melero, used to examine the subject matter of the research. The second part presents the study of diagram component's relations regarding individualised language teaching context.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 L'azione didattica individualizzata. – 3 La relazione Docente-Studente. – 3.1 Il ruolo del Docente. – 3.2 Il ruolo dello Studente. – 3.3 L'intervento glottodidattico Docente-Studente. – 4 La relazione Studente-Lingua. – 5 La relazione Lingua-Docente. – 6 Conclusioni.

**Keywords** Individualisation. Individualised language teaching. Specific Linguistic Needs. Didactic action. Language teaching accessibility model.

### 1 Introduzione

Nel saggio di apertura a questo numero monografico è stato presentato il quadro teorico dell'accessibilità e si è fatto riferimento alle sfide glottodidattiche che verranno affrontate nei saggi che lo compongono. La sfida attorno alla quale ruota il presente contributo si relaziona al concetto di glottodidattica individualizzata e costituisce una prima indagine teorica sull'argomento.

La volontà di fare luce su questo contesto d'insegnamento linguistico deriva da una lunga riflessione che ha portato ad interrogarsi sulla necessità o meno di parlare di glottodidattica individualizzata. Il presente contributo, quindi, si propone come obiettivo principale quello di trovare una risposta fondata a questo quesito, e di motivarla attraverso basi teorico-scientifiche.

Una premessa fondamentale per il proseguo della trattazione è definire le radici teoriche che stanno alla base della didattica individualizzata, ovvero il concetto di individualizzazione, ed il suo legame con il nostro settore specifico di studi, la glottodidattica speciale (d'ora in poi GS).

Con individualizzazione, principio proprio del mondo della pedagogia ed in seguito ripreso dalla pedagogia speciale, si intende l'adeguamento della

prassi didattica alle caratteristiche individuali di un particolare soggetto con il fine di raggiungere i traguardi formativi comuni al gruppo classe secondo le modalità più funzionali alla differenza individuale, quindi operando una diversificazione dei percorsi di insegnamento (Baldacci 1993, 2002). La letteratura di riferimento sul tema, a cui si rimanda per un approfondimento mirato e completo,<sup>1</sup> sottolinea quindi l'esigenza di garantire a tutti il raggiungimento degli obiettivi basilari tenendo però strettamente in considerazione le caratteristiche individuali di particolari soggetti.

Il legame con il nostro settore specifico di studi si ritrova in primis nelle *Linee guida per gli alunni con DSA* (MIUR 2011b), dove, rifacendosi alla legge 170/2010 (MIUR 2011a), si dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano l'uso di una didattica individualizzata (oltre che personalizzata) come strumento che assicuri il diritto allo studio degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) (che rientrano nella più grande categoria dei BiLS) e contribuisca al raggiungimento del successo formativo per questi alunni.

Oltre a ritrovare postulata la necessità d'uso di didattica individualizzata nella normativa ufficiale, il legame con la glottodidattica speciale è reso manifesto da Daloso (2012a), che vede l'individualizzazione come una fase fondamentale per raggiungere il più ampio concetto di personalizzazione, principio cardine di una metodologia glottodidattica orientata all'allievo con bisogni speciali. La personalizzazione viene definita da Baldacci (2002, 133) come:

quella famiglia di strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità cognitive.

I concetti di personalizzazione ed individualizzazione, nonostante appaiano simili, differiscono per quanto riguarda gli obiettivi. Quando si parla di individualizzazione si fa riferimento al raggiungimento di obiettivi comuni mentre la nozione di personalizzazione non prevede obiettivi particolari da raggiungere, ma che ciascuno raggiunga il proprio obiettivo personale in base alle proprie potenzialità.<sup>2</sup>

L'importanza del sopracitato legame si ritrova nelle parole dello stesso Daloso (2012a, 506) quando afferma che «la personalizzazione non è raggiungibile pienamente se non è accompagnata anche da strategie di

1 Gli autori di riferimento per quanto riguarda il concetto di individualizzazione sono Parkhurst (1922), Claparède (1920), Washburne (1940), Bouchet (1934), Dottrens (1969), Freinet (1946), Bloom et al. (1956), Doll (1969). Ulteriori spunti e disamine sull'individualizzazione si ritrovano in Gibbons 1970 e Smyth 1978. In ambito italiano si segnala Baldacci 1993, 1999, 2002.

2 Per un approfondimento riguardo la personalizzazione e l'educazione personalizzata si rimanda a García Hoz 1981 e Martinelli 2004.

individualizzazione». Inoltre nella prospettiva della GS la personalizzazione, implicando un adeguamento dell'azione glottodidattica alla specificità dell'alunno con BiLS, si configura come un principio chiave che contribuisce a raggiungere l'accessibilità (Daloiso 2012a).

In questo senso risulta evidente la necessità di un approfondimento a livello glottodidattico dell'individualizzazione, che si concretizza nella glottodidattica individualizzata, definita da Daloiso (2016, 33) come:

gli interventi di sostegno all'apprendimento linguistico rivolti a un singolo alunno con esigenze specifiche, o a piccoli gruppi di studenti con bisogni simili.

Una volta chiarita l'importanza della glottodidattica individualizzata nell'ottica di un processo di educazione linguistica per alunni con BiLS si vogliono definire i passi da compiere per poter rispondere al quesito iniziale. Per capire se ha senso parlare di glottodidattica individualizzata come settore specifico verrà realizzata un'indagine teorica che vuole analizzare il modello di azione didattica in relazione ad una situazione individualizzata con la finalità di evidenziare se la stessa si possa discostare a livello sostanziale, tanto da poter creare uno spazio di studio proprio e particolare, da una situazione collettiva, dentro alla quale storicamente è stato letto il modello di riferimento. L'attenzione verrà posta principalmente sulle relazioni tra i poli che costituiscono il cosiddetto triangolo didattico, esaminati secondo la prospettiva sopracitata.

## 2 L'azione didattica individualizzata

Come emerso dal primo paragrafo, il quesito che si pone il seguente contributo ruota intorno alla necessità o meno di parlare di glottodidattica individualizzata. L'idea alla base di questo lavoro, quindi, è di applicare ad una situazione individualizzata un modello attraverso il quale storicamente è stato letto il contesto didattico, e glottodidattico, collettivo. In questo modo si può osservare come cambia il ruolo dei soggetti implicati, la loro importanza, le relazioni tra gli stessi e, di conseguenza, come i contesti didattici potrebbero situarsi su piani differenti.

Nell'ambito glottodidattico italiano, il modello attraverso il quale tradizionalmente si legge il processo di insegnamento linguistico è quello dell'*azione didattica* (Balboni 2011b, 108), che proponiamo sotto in una versione semplificata. Questo modello esamina lo spazio dell'azione didattica in relazione ad un contesto collettivo, delineando la natura, il ruolo e le relazioni tra gli elementi costituenti: la persona che apprende, ovvero lo *studente*, che indica sia il singolo studente sia il gruppo o la classe; l'*oggetto da apprendere*, ovvero la *lingua*, che rimanda al più ampio concetto di

competenza comunicativa oltre che alla dimensione culturale; la persona che insegna, ovvero il *docente*, inteso tanto come il sistema formativo quanto come il docente persona fisica (Balboni 2011a).

Si può notare come i ruoli dello studente e della lingua, uniti da una freccia, vengono posti in un equilibrio paritetico, a significare che l'apprendimento può realizzarsi solo tramite la loro interazione diretta. L'insegnante, invece, figura solo come un regista che, da dietro le quinte, deve favorire l'interazione tra i due poli attraverso il supporto metodologico (Balboni 2011b; Daloiso 2015, 2016).

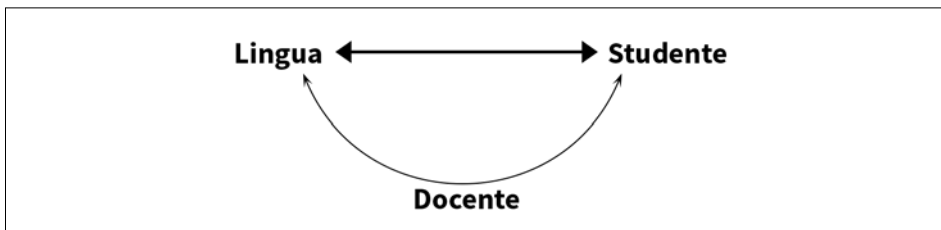


Figura 1. L'azione didattica (Balboni 2011b, 108)

Più funzionale al nostro discorso, però, è l'adattamento del suddetto modello proposto da Daloiso e Melero Rodríguez (Daloiso 2016, 211), che verrà utilizzato come riferimento nella nostra analisi per una ragione ben precisa. Il diagramma, che mantiene invariati i tre poli, è il frutto di un processo di adattamento che vede come prima variabile la presenza di una tipologia differente di studente, ovvero uno studente con BiLS. Questo permette di collegarsi in modo diretto al nostro filone di ricerca specifico, ovvero il contesto dell'educazione linguistica degli alunni con bisogni specifici. Inoltre il modello viene utilizzato per rappresentare il concetto di accessibilità glottodidattica, definita da Daloiso (2015, 134-5) come:

il processo che conduce alla costruzione di un ambiente di apprendimento linguistico privo di barriere per l'allievo con Bisogni Linguistici Specifici. L'accessibilità glottodidattica interessa tutte le fasi dell'insegnamento linguistico e si realizza attraverso interventi su due livelli: il livello «macro» [...] e il livello «micro» [...].

Gli interventi di macro- e micro-accessibilità andranno inseriti in uno specifico contesto di apprendimento, su cui possono essere operati ulteriori interventi [...].

Una volta chiarita questa nozione, risulta evidente la pertinenza e la funzionalità del suddetto modello in relazione al processo di analisi che si vuole realizzare.

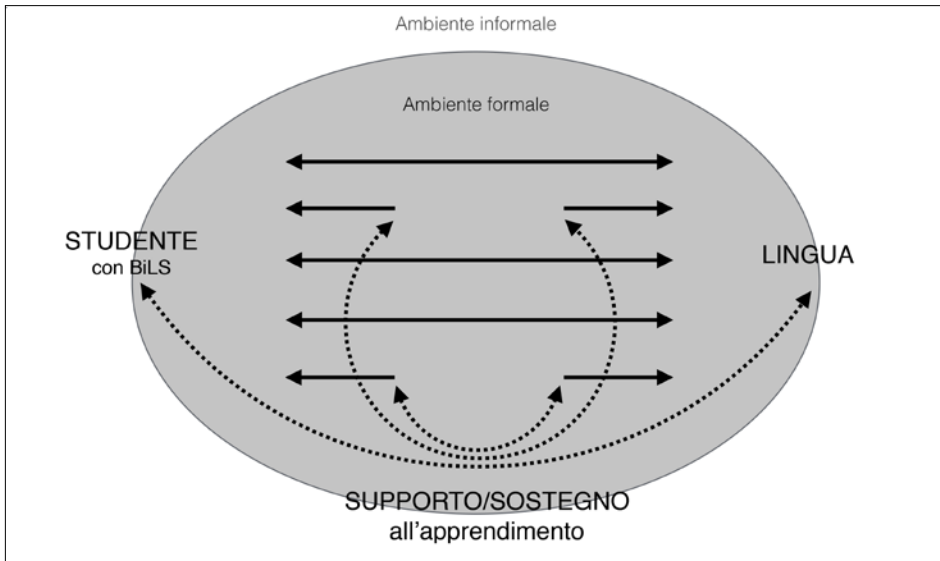


Figura 2. Modello di azione didattica adattato (Daloiso 2016, 211)

Nel modello dell'azione didattica adattato ritroviamo innanzitutto più frecce che collegano studente e lingua, volte a rappresentare come quest'ultima sia un sistema di comunicazione complesso e comprensivo di varie sotto-abilità e sotto-competenze. Allo stesso tempo le frecce interrotte indicano le limitazioni intrinseche causate da un BiLS, ovvero gli ostacoli che lo studente incontra nel suo processo di apprendimento derivanti dal suo bisogno linguistico specifico. Il ruolo del docente, qui definito come *supporto/sostegno all'apprendimento*, è infine rappresentato dalle linee tratteggiate, che indicano come il suo compito sia quello di ricercare percorsi alternativi volti a ricongiungere le frecce interrotte, promuovendo quindi l'apprendimento linguistico. Si noti come tutti i poli siano posti a cavallo tra un ambiente formale ed informale, a significare che il processo di apprendimento non è confinato tra le mura dell'aula (Daloiso 2015, 2016).

Detto ciò, prima di procedere con l'analisi dell'azione didattica individualizzata, risulta necessario chiarire quali sono i parametri di diversità tenuti in considerazione al momento dell'applicazione del modello. In primo luogo si deve pensare a questo modello in relazione al singolo studente o al piccolo gruppo di studenti (nel quale il focus primario rimane sempre il singolo, nonostante si decida di formare un piccolo gruppo) e, in secondo luogo, in relazione ad uno studente con BiLS. L'azione didattica individualizzata, come intesa in questa sede, deve essere quindi vista come il processo di insegnamento linguistico rivolto ad un unico studente o ad un piccolo gruppo di studenti con BiLS.

In conclusione, tenendo presente il modello di riferimento e i parametri di diversità sopracitati, nei paragrafi successivi verranno analizzate le relazioni tra i tre poli del diagramma secondo l'ottica dell'azione didattica individualizzata. L'obiettivo è quello di evidenziare come queste relazioni cambino ed acquistino un carattere particolare, oltre a rendere manifesta la difformità del contesto glottodidattico oggetto di studio.

### 3 La relazione Docente-Studente

Nell'azione didattica individualizzata il docente realizza un processo di insegnamento rivolto ad un solo studente (o ad un piccolo gruppo di studenti). Data questa premessa la relazione tra le parti cambia e, inevitabilmente, anche i ruoli di queste figure assumono un carattere peculiare rispetto alla realizzazione del modello in un contesto collettivo.

#### 3.1 Il ruolo del Docente

La figura ed il ruolo del docente si configurano come la principale disconformità rispetto al modello tradizionale di azione didattica. Innanzitutto il docente non può essere visto semplicemente come un regista che sta sul(lo s)fondo, ma assume un ruolo più attivo e centrale. Questo cambio si deve principalmente al carattere dell'intervento che deve realizzare, ovvero un processo di adattamento e di integrazione del percorso di educazione linguistica, concretizzato in un'azione didattica mirata ed individualizzata. Con questo non si intende semplicemente l'adattamento delle metodologie alle caratteristiche individuali degli alunni con il fine di non escluderli e di fargli raggiungere gli obiettivi comuni del gruppo classe, ma che lo stesso si verifica in momenti particolari, separati dalla prassi della didattica collettiva e formale, in cui il docente è a contatto con un piccolo gruppo di studenti o con un singolo studente.

In primo luogo, quindi, si presenta per il docente la possibilità di conoscere in maniera più profonda l'alunno con il quale lavora, sia dal punto di vista didattico che personale. Con punto di vista didattico si fa principalmente riferimento al concetto di analisi dei bisogni, che in un contesto individualizzato assume un carattere più preciso, mirato e sistematico, e alla costruzione del profilo glottomatetico funzionale (d'ora in avanti PGF). Con punto di vista personale, invece, si intende la relazione umana tra il docente e l'alunno che può fornire al primo dati integrativi utili per la programmazione ma soprattutto può aiutare ad abbattere alcune barriere di carattere ansiogeno tipiche dei contesti collettivi.

In sintesi il ruolo del docente nell'azione didattica individualizzata si caratterizza per una più marcata centralità e importanza (deve sempre

mantenere l'equilibrio tra il polo studente e lingua, ma la sua figura è coinvolta in maniera più diretta) e per un rapporto più profondo e, dipendendo dalle situazioni, più confidenziale con lo studente. In un contesto collettivo, dall'altro lato, risulta chiara una maggiore difficoltà di conoscere tutti gli alunni in profondità e di avere rapporti più diretti, o di natura più confidenziale, con ciascuno di loro.

Se poi si analizza il ruolo del docente in relazione ad uno studente che presenta BiLS emergono nuove competenze che lo stesso deve possedere per poter realizzare un intervento individualizzato. Queste competenze si configurano come pre-requisiti fondamentali e si dividono in:

- *competenze tecniche*; ovvero ciò che il docente deve conoscere e saper fare. In un lavoro individualizzato con un BiLS è indispensabile che il docente sappia: capire ed interpretare una diagnosi specialistica, conoscere le specificità dei disturbi che possono portare ad un BiLS, realizzare un'analisi dei bisogni, costruire il PGF dell'alunno, costruire e interpretare un PDP o PDI, conoscere le misure compensative e dispensative utilizzabili;<sup>3</sup>
- *competenze relazionali*; ovvero come si deve comportare il docente. Alla luce delle competenze tecniche sopra esposte è importante che il docente sappia come relazionarsi in accordo con un particolare tipo di studente che presenta un BiLS. In questo senso ci si riferisce soprattutto al profilo attitudinale, comportamentale e psico-emozionale dell'alunno;<sup>4</sup>
- *competenze procedurali*; ovvero ciò che il docente deve fare nella classe di lingua. In questo senso si intendono le procedure operative<sup>5</sup> messe in atto nell'intervento realizzato con il singolo studente BiLS o con il piccolo gruppo.

**3** Per un approfondimento sulle competenze tecniche citate si rimanda a: Termine in Daloiso 2015 e Termine, Derhemi, Luoni, Rosana in Daloiso 2016 per la diagnosi specialistica; capp. 2 e 3 in Daloiso 2015 per le specificità dei disturbi che portano ad un BiLS (origine, incidenza, profilo linguistico e cognitivo); Bazzarello, Spinello in Daloiso 2016 per l'analisi dei bisogni degli alunni con BiLS, la costruzione del PGF (vedi anche § 4.1.1 in Daloiso 2015) e del PDP; scheda 6 in Daloiso 2012b per le misure compensative e dispensative.

**4** Per un approfondimento specifico sui profili psicolinguistici e psicoemozionali relativi ai principali disturbi evolutivi si rimanda alla lettura del cap. 2 («BiLS e abilità orali») e del cap. 3 («BiLS e abilità scritte») in Daloiso 2015.

**5** Per un approfondimento mirato si consiglia la lettura della seconda parte di Daloiso 2015 e della terza parte di Daloiso 2016.

### 3.2 Il ruolo dello Studente

Nell'azione didattica individualizzata, a differenza di quella collettiva, il polo studente non indica più tanto il singolo come il gruppo o la classe, ma si riferisce solamente al singolo studente o al piccolo gruppo di studenti (considerati nella loro individualità). È chiaro quindi come il suo ruolo assuma tutt'altra importanza, essendo lo stesso totalmente al centro del processo di apprendimento linguistico.

Come visto per il docente, le ricadute a livello relazionale sono molto importanti. L'alunno può instaurare un rapporto più diretto con il docente, oltre a percepirlo come meno distante, più legato ed attento alle sue problematiche. Tutto questo permette di abbattere o aggirare alcune barriere che spesso si ritrovano nei contesti collettivi, o che addirittura ne possono essere la causa diretta. Spesso le dinamiche di gruppo portano all'innalzarsi di alcune barriere per l'apprendimento e alla presenza di filtro affettivo. La paura di esporsi, di perdere la faccia, l'ansia linguistica dovuta ad una performance di fronte ai compagni, la paura del loro giudizio o di quello del docente sono tutti fattori che creano dei problemi e portano all'insuccesso nel processo di apprendimento, come confermato da molteplici studi condotti sull'argomento (Horwitz, Horwitz, Cope 1986; Horwitz 2001; Chen, Chang 2004). In una situazione individualizzata questi fattori tendono ad avere un'importanza e un'incisività minore, sia per l'assenza di un gruppo, sia per il rapporto differente che lo studente, o il piccolo gruppo di studenti, riesce ad instaurare con il docente.

Se si analizza il ruolo dello studente che presenta BiLS è chiaro come il contesto abbia una ancor più forte incisività sul suo processo di apprendimento. In un contesto collettivo le dinamiche di gruppo possono avere ricadute negative nella vita scolastica dell'alunno con BiLS, caratterizzato da un profilo psicologico fragile per quanto riguarda le relazioni con compagni e adulti, ed influenzare la percezione dell'apprendimento e della sua stessa specificità. In un contesto individualizzato, che, sia chiaro, non presuppone l'isolamento totale, lo studente con BiLS non si ritrova all'interno del gruppo classe (eccezion fatta per il piccolo gruppo nel quale i componenti, nella maggior parte dei casi, presentano tutti un BiLS o delle caratteristiche individuali che incidono sull'apprendimento) e quindi queste dinamiche dagli effetti negativi non si presentano. Inoltre l'alunno è supportato in modo diretto da un docente che conosce il suo profilo e le sue problematiche specifiche, che non lo giudica, non lo mette sotto pressione e, soprattutto, con il quale può aprirsi e lasciarsi andare.



### 3.3 L'intervento glottodidattico Docente-Studente

L'intervento glottodidattico individualizzato si concretizza nell'azione di un docente che ha come destinatario un singolo studente o un piccolo gruppo di studenti. L'ultimo aspetto da prendere in considerazione, quindi, sono le principali caratteristiche di questo intervento (e come si distinguano dal contesto collettivo). Dal momento in cui l'intervento individualizzato non fa parte di un percorso comune ma integrativo ed è tarato sui particolari problemi dello studente (o degli studenti membri del piccolo gruppo), si può dire che è caratterizzato dalle seguenti proprietà:

- *specificità*; ogni studente è un caso specifico e particolare, portatore di caratteristiche individuali che lo differenziano dagli altri e che indirizzano l'intervento glottodidattico, come evidenziato nelle opere di Skehan (1989, 1994), Villarini (2000) e Mariani (2010).<sup>6</sup> In un contesto collettivo la specificità dello studente ha un peso minore, mentre nel contesto individualizzato è la variabile principale;
- *variabilità*; ogni studente con il quale si relaziona il docente è un caso differente che porta dentro di sé un innumerevole quantità di variabili. Nonostante la variabilità si possa riscontrare anche in un contesto collettivo (vedi il complesso mosaico di variabili presenti in una classe), assume un carattere diverso. L'intervento glottodidattico collettivo, per quanto accessibile possa essere, deve mantenere una linea comune per non privilegiare alcuni a discapito di altri. L'intervento glottodidattico individualizzato è molto più variabile, vedi ad esempio la complessità e le differenze di ogni componente del piccolo gruppo, più significative rispetto all'individualità all'interno del gruppo classe;
- *differenziazione*; alla luce della specificità e della variabilità che caratterizzano lo studente si riscontra il bisogno di proporre un input il più personalizzato possibile per promuovere una progressione nell'apprendimento che rispetti le sue peculiarità individuali (Daloiso 2012a). In questo senso ci si riferisce al principio di differenziazione glottodidattica,<sup>7</sup> implicato direttamente nel lavoro individualizzato e visto come fase costituente di un processo che mira alla personalizzazione. Nonostante la differenziazione sia una strategia auspicabile in ogni contesto di educazione linguistica è innegabile come rivesta una funzione di primaria importanza nel lavoro individualizzato, insieme ad una maggiore attuabilità.

<sup>6</sup> Si noti come il lavoro di questi autori nell'ambito delle variabili individuali dello studente costituisca una base teorica di supporto anche per il successivo principio, ovvero la variabilità.

<sup>7</sup> Per un approfondimento sulla differenziazione glottodidattica si rimanda al lavoro di Caon (2008) e al contributo dello stesso nell'ambito della glottodidattica per le classi ad abilità differenziate (CAD) (Caon 2006, 2016).

Se si pensa a questo aspetto in relazione allo studente con BiLS è chiaro come la sua specificità (insieme alla complessità che sempre caratterizza i profili di questi alunni) e la sua variabilità incidano in grande misura sulla programmazione e la realizzazione dell'intervento glottodidattico che, in ogni caso, non può prescindere da una fase di differenziazione. In conclusione, in presenza di un BiLS, l'intervento glottodidattico individualizzato assume una maggiore specificità, complessità e variabilità.

#### **4 La relazione Studente-Lingua**

Premesso che nell'azione didattica individualizzata il polo studente rimanda al singolo alunno o al piccolo gruppo di alunni, il rapporto che intercorre tra lo stesso e la lingua è conseguentemente diverso e necessita di un'analisi. In questo paragrafo, quindi, verranno esaminati i principali punti di disconformità rispetto alla realizzazione del modello in un contesto collettivo.

L'assenza delle dinamiche di gruppo, aspetto emerso nel precedente paragrafo, ha delle conseguenze importanti anche a livello di relazione tra studente e lingua, quest'ultimo inteso come il processo di apprendimento linguistico, ovvero l'interazione tra il soggetto che apprende e l'oggetto da apprendere. Lo studente, quindi, si libera da molti aspetti che possono essere fonte di ansia linguistica, filtro affettivo o che innalzano barriere per l'apprendimento, frequentemente causati dalle dinamiche di classe. Si noti che il piccolo gruppo non deve essere visto alla pari delle classe in quanto sia la natura particolare dell'intervento integrativo individualizzato sia la composizione dello stesso gruppo (spesso formato da un insieme di alunni che presentano delle difficoltà) permettono di situarlo in un piano differente.

Nel caso degli studenti con BiLS queste dinamiche di classe possono avere effetti più intensi e negativi, portando l'alunno a nascondere e non accettare le proprie difficoltà, a temere una stigmatizzazione da parte dei compagni e ad aver paura di non essere compreso dall'adulto (Daloiso 2015), quindi incidendo fortemente sulla sua relazione con la lingua. In un contesto individualizzato l'alunno è all'interno di un ambiente più sicuro e protetto, dove può lavorare sul suo processo d'apprendimento linguistico senza inibizioni né limitazioni che possono derivare dalla presenza di compagni e dalle relazioni con gli stessi.

Un punto chiave di disuguaglianza con il contesto collettivo, che potrebbe essere visto come un limite dell'azione didattica individualizzata, è la difficoltà di raggiungere una delle mete generali dell'educazione linguistica, ovvero la socializzazione. Quest'ultima si rimette alla relazione con gli altri e alla possibilità di stabilire rapporti con loro in assenza di problematiche linguistiche-comunicative (Balboni 2011a), aspetto che è pressoché impossibile curare in una situazione uno a uno. Il discorso è differente in

relazione al piccolo gruppo, nel quale si può mirare al raggiungimento della socializzazione, a meno che si tratti di un raggruppamento nel quale però il lavoro viene svolto sempre in contesto uno a uno (si è insieme ma si lavora da soli insieme al docente).

Altri possibili limiti del rapporto studente-lingua in relazione all'azione didattica individualizzata sono la difficoltà di creare situazioni comunicative autentiche nelle quali usare la lingua, le minori possibilità di apprendimento passivo e di confronto con i compagni e la difficoltà nella realizzazione di attività ludiche, oltre a problematiche aggiuntive che possono dipendere dalla presenza di un docente madrelingua (più difficile da comprendere o che non usa/conosce bene la L1 dell'allievo). Questi limiti sono molto evidenti se si pensa ad un intervento individualizzato rivolto al singolo studente, mentre acquistano un carattere ed un peso differente se applicati ad un lavoro individualizzato con un piccolo gruppo di studenti. In conclusione, nonostante contribuiscano a differenziarlo dal contesto collettivo, questi limiti non devono essere visti come oggettivi e sempre applicabili al contesto oggetto di studio.<sup>8</sup>

Analizzando la relazione tra il polo studente e il polo lingua in presenza di un alunno (o di un piccolo gruppo di alunni) con BiLS emergono ulteriori differenze rispetto alla realizzazione del modello nel contesto collettivo. La relazione tra studente e lingua viene rappresentata nel modello dell'azione didattica con un insieme di frecce, in parte interrotte. Le interruzioni stanno a significare gli ostacoli e le limitazioni derivanti da un BiLS, quindi le caratteristiche individuali che rendono difficile l'interazione dello studente con la variabile lingua. In questo senso, quindi, la relazione studente-lingua si deve intendere come le problematiche specifiche di un singolo studente BiLS o di un piccolo gruppo (dove ogni membro del gruppo presenta delle caratteristiche individuali particolari) nell'apprendimento linguistico. Avendo a che fare con le difficoltà del singolo (o del singolo inserito in un piccolo gruppo), e non con quelle del gruppo, che, oltretutto, sono relazionate al suo bisogno linguistico specifico, si presentano nuove variabili da considerare alla luce di un lavoro individualizzato. Le difficoltà dello studente con BiLS in relazione alla lingua possono essere:

- *causate dal disturbo*; in una situazione di didattica individualizzata è innanzitutto fondamentale saper distinguere quali sono i problemi direttamente causati dal disturbo. In altre parole è importante conoscere quali siano le aree della competenza comunicativa direttamente colpite dal disturbo, le quali, in prima istanza, danno origine ad un BiLS e creano delle problematiche complesse per l'apprendimento linguistico del soggetto;

<sup>8</sup> A questo proposito, per una disamina dettagliata delle disuguaglianze tra didattica collettiva e individualizzata che vada oltre la relazione studente-lingua, rimandiamo al lavoro di Gardin (2017).

- *derivanti dal disturbo*; l'intrinseca complessità dei disturbi che possono portare ad un BiLS impone di differenziare i problemi causati direttamente dagli stessi rispetto ai problemi che ne derivano. Sebbene esistano componenti della competenza comunicativa direttamente colpite, ciò non esclude la presenza di altrettante limitazioni o problematiche che ne sono conseguenti. In generale, ma ancor di più all'interno di un contesto individualizzato, confondere le atipicità secondarie con quelle primarie può avere conseguenze gravissime;
- *dipendenti dalla tipologia linguistica*; l'ultima variabile che può essere fonte di problematiche per lo studente con BiLS è la lingua, che sia questa L1, L2 o LC, oggetto del processo di apprendimento. Con questo si intende che ogni lingua presenta delle caratteristiche interne e peculiari che rendono alcuni aspetti più complessi e, di conseguenza, più problematici (Diadori 2011). Questi stessi aspetti più complessi e problematici aumentano la loro incidenza se visti in relazione ad uno studente che presenta un particolare bisogno linguistico specifico. A titolo esemplificativo segnaliamo alcuni lavori che riguardano l'apprendimento delle lingua inglese (che, a causa della sua non-trasparenza, genera delle difficoltà non trascurabili) da parte di alunni con BiLS (Costenaro, Pesce 2012; Costenaro, Daloiso, Favaro 2014).

## 5 La relazione Lingua-Docente

Nell'azione didattica individualizzata il docente deve insegnare la lingua in funzione di un singolo discente o di un piccolo gruppo di discenti. Questa premessa mostra come, inevitabilmente, la relazione tra questi due poli cambia e come la prassi didattica individualizzata debba essere differenziata da quella collettiva.

Dal momento in cui l'insegnamento della lingua non è più rivolto ad un gruppo si pone la problematica del saper agire metodologicamente in presenza di un singolo alunno o di un gruppo ristretto. Come già visto in precedenza, la natura dell'intervento ed il contesto nel quale viene attuato hanno ricadute nella relazione tra i poli e nel loro valore. Queste ricadute sono presenti anche nella relazione tra il polo lingua ed il polo docente.

Innanzitutto il cambiamento dei destinatari del processo di insegnamento linguistico presuppone necessariamente dei cambiamenti a livello metodologico. Il docente deve vedere la lingua, e conseguentemente il modo di insegnarla, in relazione al singolo alunno (o al gruppo ristretto di alunni) e alle sue problematiche particolari. Non ci può essere, quindi, una semplice trasposizione dei metodi pensati per la collettività. Tutto ciò porta a parlare di metodologia individualizzata, termine che pone una problematica non irrilevante.

Non risulta spropositato postulare l'inesistenza di una vera e propria metodologia glottodidattica individualizzata in quanto la glottodidattica individualizzata, come settore specifico (come potrebbe essere intesa, ad esempio, la glottodidattica speciale<sup>9</sup>), manca di un inquadramento teorico-epistemologico.

Ritornando all'analisi del modello si è detto che, dal momento in cui il docente insegna ad un singolo studente o ad un piccolo gruppo, cambia la relazione dello stesso con la lingua, quindi il metodo attraverso il quale insegnarla. In questo senso, come si evince dall'analisi, si presenta una vera e propria necessità di definire in cosa consista la metodologia glottodidattica individualizzata con la triplice finalità di regolare il processo di insegnamento (a livello di metodi, scelte, procedure e strumenti) rivolto al singolo studente o al piccolo gruppo, dotare il docente di linee guida per affrontare il processo di insegnamento linguistico nel suddetto contesto e conferire un'identità scientifica ad una situazione didattica sempre più comune e di considerevole importanza.

Questa necessità è da ritenere ancor più grande se vista in relazione all'educazione linguistica di studenti con BiLS. Data l'assenza di una metodologia individualizzata ci si concentrerà sulla formazione specifica che deve possedere il docente nel momento in cui affronta il processo di insegnamento linguistico rivolto ad uno studente o ad un piccolo gruppo di studenti con BiLS. Se in § 3.1 si è parlato delle competenze che riguardano il docente nella sua relazione con lo studente, qui si farà riferimento alle sue competenze specifiche relazionate con la lingua (quest'ultima vista in relazione allo studente con BiLS).

Il primo punto chiave è una conoscenza profonda di quali siano le aree della competenza comunicativa colpite dai disturbi che possono generare un BiLS.<sup>10</sup> In altre parole il docente deve essere consapevole delle aree del linguaggio che presentano le maggiori problematiche in relazione ad un particolare disturbo. Il secondo punto chiave è la conoscenza delle competenze che risultano trasversalmente colpite in presenza di un BiLS.<sup>11</sup> Premesso che l'inquadramento clinico-linguistico dei disturbi che portano ad un BiLS si configuri come estremamente complesso, il docente non può prescindere da questo tipo di formazione teorica se vuole portare avanti un intervento individualizzato accessibile di educazione linguistica.

9 A questo proposito si rimanda a Daloiso 2012a nel quale viene definito il quadro teorico-epistemologico della glottodidattica speciale.

10 Per un quadro generale riguardo a questa tematica si rimanda alla classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici presente in Daloiso 2015 nella figura 1.5. Questa proposta si configura come un primo quadro di riferimento glottodidattico che permette di comprendere le relazioni tra le patologie e le componenti della competenza comunicativa.

11 Si rimanda qui al cap. 9 in Daloiso 2016 che tratta il recupero e il potenziamento delle competenze trasversali.

Il terzo punto chiave è una conoscenza specifica degli strumenti e delle metodologie che rispondono ai principi della glottodidattica accessibile<sup>12</sup> e che possono essere applicati ad una situazione glottodidattica uno a uno o uno a pochi. Il patrimonio teorico-metodologico esistente, nonostante non sia stata pensata direttamente per un contesto individualizzato, può essere una ricca base dalla quale i docenti possono attingere.

## 6 Conclusioni

In questo saggio abbiamo discusso la natura della glottodidattica individualizzata cercando di esaminarla alla luce del modello dell'azione didattica. Risulta evidente come questo contesto di insegnamento linguistico, se paragonato con la glottodidattica collettiva, presenti delle importanti disconformità sul piano delle relazioni tra i poli che compongono il modello.

Per quanto riguarda il quesito iniziale, ovvero se effettivamente abbia senso e sia necessario parlare di glottodidattica individualizzata, risulterebbe al momento prematuro fornire una risposta certa. Questo saggio deve essere interpretato come un primo passo che vuole porre le basi per un processo di caratterizzazione scientifica che presuppone innanzitutto un inquadramento epistemologico e, successivamente, un'ulteriore indagine teorica. Ciò che si configura come certo, però, sono le disuguaglianze sostanziali che differenziano il contesto oggetto di studio, esposte nel presente contributo, e l'importanza che riveste nell'ottica della GS. Il saggio, quindi, permette di postulare come la glottodidattica individualizzata possa situarsi su un piano differente rispetto a quella collettiva e che la stessa si configuri come fondamentale all'interno dell'educazione linguistica rivolta a studenti con BiLS.

Alla luce di queste considerazioni finali si vuole sottolineare che, sebbene questo particolare filone di studi si debba considerare agli albori, lo stesso presenti delle ricchissime potenzialità a livello di ricerca glottodidattica. Ci si auspica quindi che, a partire da questo saggio, l'interesse verso la glottodidattica individualizzata cresca e di realizzare, attraverso lavori futuri, la sua completa caratterizzazione scientifica.

<sup>12</sup> Per un approfondimento sui principi dell'accessibilità glottodidattica (esaminati dal punto di vista teorico e pratico) si consiglia la lettura del cap. 6 presente in Dalouis 2012b.

**Bibliografia**

- Balboni, Paolo E. (2011a). *Conoscenza, verità e etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, Paolo E. (2011b). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Baldacci, Massimo (1993). *L'istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Baldacci, Massimo (1999). *L'individualizzazione. Basi psicopedagogiche e didattiche*. Bologna: Pitagora.
- Baldacci, Massimo (2002). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET.
- Bloom, Benjamin Samuel; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R. (1956). *Taxonomy Of Educational Objectives*. New York: Mc Kay.
- Bouchet, Henri (1934). *L'individualisation de l'enseignement, l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*. Paris: Alcan.
- Caon, Fabio (2006). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate. Risorse per i docenti di italiano come L2 e LS*. Perugia: Guerra.
- Caon, Fabio (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon, Fabio (2016). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate. Teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Bonacci; Loescher.
- Chen, Tsai-Yu.; Chang, Goretti B. (2004). «The Relationship Between Foreign Language Anxiety and Learning Difficulties». *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-89. DOI 10.1111/j.1944-9720.2004.tb02200.x.
- Claparède, Édouard (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne; Genève: Payot. Trad. it.: *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia, 1952.
- Costenaro, Verusca; Daloiso, Michele; Favaro, Luciana (2014). «Teaching English to Young Learners with Dyslexia. Developing Phonemic Awareness Through Sound Paths». *EL.LE*, 3(2), 209-30. DOI 10.14277/2280-6792/324.
- Costenaro, Verusca; Pesce, Antonella (2012). «Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis: Developing Phonological Awareness in Young English Language Learners». *EL.LE*, 1(3), 581-604. DOI 10.14277/2280-6792/38p.
- Daloiso, Michele (a cura di) (2012a). «GLOBES: Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali». Num. monogr. di *EL.LE*, 1(3). DOI 10.14277/2280-6792/2012/003/03.
- Daloiso, Michele (2012b). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.

- Daloiso, Michele (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Diadori, Pierangela (2011). «Le variabili nell'apprendimento della L2». Diadori, Pierangela (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier, 2-34.
- Doll, Ronald C. (1969). *L'istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dottrens, R. (1969). *L'insegnamento individualizzato*. Roma: Armando. Trad. di: *L'enseignement individualisé*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1936.
- Freinet, Célestin (1946). *L'École Moderne Française*. Paris: Ophrys. Trad. it.: *La scuola moderna*. Roma: Armando, 1976.
- García Hoz, Víctor (1981). *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento*. Firenze: Le Monnier. Trad. di: *Educación personalizada*. Madrid: Rialp, 1970.
- Gardin, Giacomo (2017). «La glottodidattica individuale. Verso una prima caratterizzazione». *EL.LE*, 6(1), 109-24. DOI 10.14277/2280-6792/EL-LE-6-1-17-6.
- Gibbons, Maurice (1970). «What is Individualised Instruction?». *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 1(2), 28-52. URL <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02214857.pdf> (2018-06-12).
- Horwitz, Elaine K. (2001). «Language Anxiety and Achievement». *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-26. DOI 10.1017/S0267190501000071.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann (a cura di) (1986). «Foreign Language Classroom Anxiety». *Modern Language Journal*, 70(2), 125-32. DOI 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.
- Mariani, Luciano (2010). *Saper apprendere: atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Limena: Libreriauniversitaria.it.
- Martinelli, Mario (2004). *La personalizzazione didattica*. Brescia: La Scuola.
- Melero Rodriguez, Carlos Alberto (2012). «Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica. Riferimenti teorici e proposte di applicazione». *EL.LE*, 1(3), 515-27. DOI 10.14277/2280-6792/35p.
- Parkhurst, Helen (1922). *Education On The Dalton Plan*. New York: E.P. Dutton & Company. Trad. it.: *L'educazione secondo il piano Dalton*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- Skehan, Peter (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.
- Skehan, Peter (1994). *Individual Differences and Learning Autonomy*. Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching, 1.
- Smyth, Elizabeth (ed.) (1978). *Individualisation in Language Learning*. London: The British Council. ELT Documents 103. URL <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ELT-04-screen-Individualisation.pdf> (2018-06-12).



- Villarini, Andrea (2000). «Le caratteristiche dell'apprendente». De Marco, Anna (a cura di), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci, 71-86.
- Washburne, C.W. (1940). *A Living Philosophy of Education*. New York: John Day. Trad. it.: *Filosofia vivente dell'educazione*. Firenze: Le Monnier, 1957.

### **Normativa di riferimento**

- MIUR (2011a). Legge 170/2010 - *Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento*. Decreto attuativo nr. 5669/2011.
- MIUR (2011b). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* (allegate al DM 5669/2011).

