

# UN CICLO GLOTTODIDATTICO INCLUSIVO PER L'ITALIANO COME LINGUA DELLO STUDIO DELLA STORIA

Susana Benavente Ferrera<sup>1</sup>, Gaia Gaboardi<sup>2</sup>

*Developing the kind of knowledge that comes through schooling  
requires that students learn to use language in new ways.*

Mary J. Schleppegrell (2004)

## 1. INTRODUZIONE

L'idea della trasversalità dell'educazione linguistica vale a dire il fatto che l'insegnamento e l'apprendimento della lingua riguardi tutte le discipline scolastiche è affrontata in più documenti europei (Beacco *et al.*, 2016) e documenti ministeriali (MPI 2006 p. VI; CM/Rec (2014)5 adottata dal Consiglio d'Europa nell'aprile del 2014 (CoE 2014). Sono quindi presupposti ampiamente condivisi che la lingua della comunicazione e la lingua della scolarizzazione o lingua dello studio (D'Annunzio, Luise, 2008; Mezzadri 2011; Luise, 2003) siano diverse e che l'acquisizione di quest'ultima non sia né spontanea né automatica (Cummins, 1979)<sup>3</sup>. Ne consegue la necessità di affrontare sia l'insegnamento sia l'apprendimento dello strumento di lavoro (la lingua dello studio) se si vuole supportare gli apprendenti nel loro percorso scolastico. In ambito italiano la riflessione sull'importanza della lingua di scolarizzazione è iniziata negli anni Sessanta e Settanta grazie all'opera di don Milani (Scuola di Barbiana) e al Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) con *Le Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (1973) e ha continuato negli anni con le ricerche di De Mauro (1994, 2014) e gli studi di Favaro (1999) fino a oggi (Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003; Balboni, 2009; Luise, 2003; Lo Duca, 2006). Tuttavia, alcuni studiosi ritengono artificiosa la distinzione tra lingua dello studio e lingua della comunicazione (Vedovelli, 2010) oppure affrontano da prospettive diverse la questione dell'effettiva distanza tra la lingua della comunicazione generale e la lingua per lo studio, soprattutto se inquadrata in strutture di riferimento come le scale del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* e riferite al contesto universitario (Mezzadri, 2010).

Come afferma Balboni (2014: 7), una considerazione è nota a tutti gli insegnanti: «la padronanza della lingua di lavoro è condizione necessaria per il successo scolastico». Riconoscere infatti il ruolo strumentale che il linguaggio ricopre in ambito scolastico nella trasmissione dei contenuti disciplinari rappresenta il punto di partenza per la presa di coscienza della necessità di guidare gli apprendenti nell'acquisizione della lingua per lo studio delle singole discipline scolastiche.

<sup>1</sup> Università di Verona.

<sup>2</sup> Istituto Salesiano San Zeno di Verona.

L'articolo è stato concepito insieme dalle due autrici. Nella stesura si devono a Susana Benavente Ferrera i paragrafi 1 e 3 e a Gaia Gaboardi il paragrafo 2.

<sup>3</sup> Si rimanda al modello di Cummins che distingue fra BICS (Basic Interpersonal Communications Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) per l'approfondimento sul divario tra lingua della comunicazione e lingua dello studio e sulla specificità della lingua dello studio e sulle differenze a livello cognitivo tra questa e la lingua quotidiana della comunicazione, si veda il modello di Cummins, articolando ulteriormente questa distinzione in comunicazione legata al contesto e comunicazione decontestualizzata.

### 1.1. *La lingua dello studio*

Rispetto alla comunicazione faccia a faccia, che mira a soddisfare i bisogni comunicativi generali degli interlocutori, la lingua della scolarizzazione mira a rendere possibile il passaggio delle conoscenze. Tutte le discipline scolastiche possiedono una dimensione linguistica costituita da una lingua per fini di studio generali e una lingua per fini di studio specifici (Mezzadri, 2020; Daloiso e Gruppo di RicercaELICom, 2023). La lingua per fini di studio di tipo generale rappresenta l'uso che si fa di un codice linguistico in un contesto di apprendimento per veicolare contenuti e riguarda il lavoro scolastico indipendentemente dalla disciplina oggetto di studio. Si pensi all'importanza di abilità di studio di tipo trasversale come la capacità di ascoltare, prendere appunti, sottolineare le informazioni principali di un testo, elaborare un riassunto o produrre una mappa concettuale.

Queste abilità non sono specifiche di una disciplina, bensì sono trasversali a tutte le materie di studio (Blue, 1993; Dudley-Evans, St John, 1998). La lingua per fini di studio di tipo specifico riguarda la dimensione microlinguistica delle discipline, che non si limita alla componente terminologica ma comprende anche morfosintassi, testualità, pragmatica, ecc.

La Raccomandazione CM/Rec (2014)5, adottata dal Comitato dei Ministri degli Stati membri del Consiglio d'Europa nell'aprile del 2014 (CoE, 2014), mette in evidenza «l'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico» (CoE, 2014: 5) e sottolinea che:

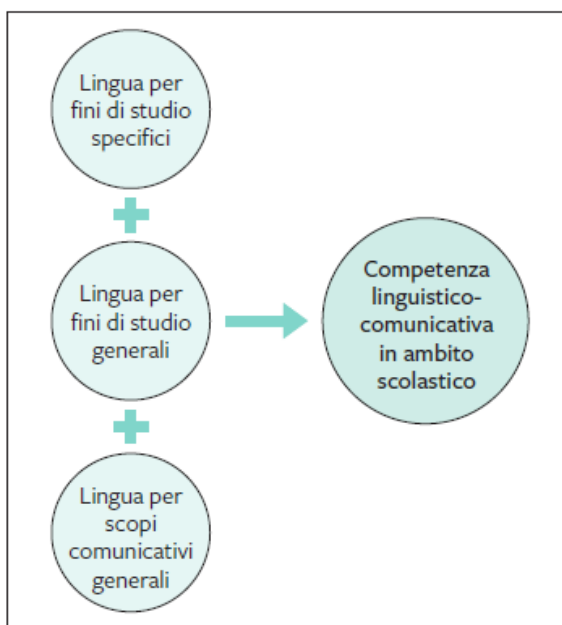
tutte le indagini promosse nel quadro dei programmi del Consiglio d'Europa riguardanti le lingue di scolarizzazione mostrano come la scuola esiga dagli allievi la conoscenza e l'uso di forme linguistiche proprie delle varie materie in tutto il percorso scolastico [...] legate agli usi della lingua nelle diverse comunità scientifiche (CoE, 2014: 10).

In questa prospettiva il modello delle competenze linguistico-comunicative necessarie in ambito scolastico prende ispirazione dal modello di Halliday (1999), in cui si afferma che ogni educazione è anche linguistica e cerca di armonizzare i diversi aspetti della padronanza, da quelli comunicativi a quelli di studio o microlinguistici. Inoltre, come già messo in luce da Genduso e Ghirarduzzi in questa monografia, questo è il medesimo presupposto assunto dalla Teoria dell'Accessibilità<sup>4</sup>, in seno alla quale iscriviamo la nostra proposta.

Nella Figura 1 il modello raffigurato mostra il contributo di tutte le lingue nella configurazione della competenza linguistico-comunicativa necessaria in un contesto di apprendimento.

<sup>4</sup> La Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica (Daloiso, 2012, 2017) «fornisce agli educatori linguistici un quadro teorico per ridisegnare l'ambiente di apprendimento al fine di renderlo più accessibile agli alunni con difficoltà linguistiche, generiche o specifiche, simulando la riflessione sulle pratiche didattiche quotidiane, sulle potenziali barriere che comportano e sulle modalità per abbatterle o aggirarle.» (Daloiso e Gruppo di Ricerca Elicom, 2023)

Figura 1. *Modello di competenze linguistico-comunicative in ambito linguistico (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023: 320)*



## 1.2. *Caratteristiche della lingua dello studio*

Tutte le lingue utilizzate nello studio delle singole discipline prevedono l'attivazione di processi cognitivi complessi, poiché è necessario rielaborare linguisticamente sia contenuti disciplinari, sia linguistici. In estrema sintesi, e adottando un approccio funzionale della lingua, la Guida del Consiglio di Europa per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti (Beacco *et al.*, 2016) affronta l'uso accademico della lingua, che ha come obiettivo l'insegnamento formale e l'apprendimento delle discipline scolastiche, «in opposizione alla lingua di tutti i giorni, alle sue caratteristiche e agli usi sociali informali della lingua» (2016: 28) e identifica alcuni tratti della competenza formale o accademica della lingua (cfr. Tabella 1).

Tabella 1. *Tratti e funzioni caratteristici degli usi accademici della lingua. (Beacco et al., 2016: 28)*

Alcuni tratti caratteristici della lingua accademica	Alcune funzioni principali
In opposizione alla lingua informale colloquiale: maggiore frequenza di frasi lunghe e complesse, forme impersonali della diatesi passiva, termini astratti, nominalizzazioni, parole composte complesse, espressioni figurate, formule fisse, chiarezza espositiva, bassa ridondanza, testi condensati e messaggi complessi...	Comunicare fatti, contesti e argomenti complessi, esprimere riflessioni più elaborate, astrazioni e la formazione di concetti, dare coerenza alle idee, evitare implicazioni di carattere personale, facilitare la comprensione per destinatari non contestualmente presenti, argomentare in base a dati, esprimere sfumature di significato, modalizzazioni attraverso asserzioni o pro e contro...

In questa sede ci concentreremo nella lingua dello studio dei testi scritti che trattano argomenti disciplinari (manuali di testo e compiti scolastici). Si consulti Arici, Cristofori, Maniotti (2006) per una trattazione dettagliata delle caratteristiche linguistiche della lingua per lo studio e delle sue differenze rispetto alla lingua della comunicazione quotidiana, Luise (2014) per una disamina delle caratteristiche della lingua dello studio orale, Cantani, Messina (2002: 26) per il confronto tra comunicazione faccia a faccia/orale e comunicazione scolastica/scritta e Beacco *et al.* (2016: 37-39) per un approfondimento sulle forme di comunicazione nella classe e i possibili incroci tra forme scritte e forme orali<sup>5</sup>.

### 1.2.1. *Caratteristiche della lingua dello studio scritta*

La lingua dello studio scritta è caratterizzata da elementi che la rendono difficile da comprendere per il grado di astrazione e di elaborazione necessari alla sua decodifica. Alcuni di questi tratti sono condivisi con i testi microlinguistici tipici delle pubblicazioni tecnico-specialistiche. Si tratta di aspetti funzionali ai testi di studio che Luise (2014) identifica in:

- lunghezza del testo;
- lessico specialistico, astratto o non conosciuto;
- uso metaforico e non letterale della lingua, l'uso di espressioni idiomatiche e stereotipate;
- registro formale;
- struttura sintattica complessa della frase;
- presenza di nessi linguistici anaforici e impliciti;
- alta densità informativa;
- complessa pianificazione e organizzazione delle informazioni nel testo;
- compresenza di diversi generi testuali e di elementi sia testuali sia paratestuali ed extratestuali;
- presenza di elementi che si rifanno a conoscenze enciclopediche non necessariamente possedute dal destinatario.

Altre caratteristiche possono rendere ancora più complessa la comprensione del testo scolastico. Se è vero che i manuali disciplinari riprendono le caratteristiche dei testi specialistici, non è altrettanto vero che condividono il loro destinatario o il loro scopo. Come segnala Amoruso (2010: 76-77) il testo specialistico o divulgativo è rivolto a un pubblico di studiosi esperti della materia o a persone che desiderano ampliare le conoscenze nel settore specifico (scopo informativo). Il manuale di studio invece è pensato per un pubblico non esperto che deve formarsi nell'ambito disciplinare compiendo dei processi cognitivi complessi e linguistici attraverso il medesimo testo (scopo informativo e formativo). Proprio in virtù del suo fine didattico, la lingua dei testi

<sup>5</sup> Secondo Beacco *et al.* (2016), le forme di comunicazione in classe sono molto instabili ed è frequente che ci siano incroci e passaggi tra forme orali e forme scritte. Quantitativamente le forme orali sono in predominanza (l'esposizione dell'insegnante, l'esposizione accompagnata da interazione guidata, l'interrogazione e la discussione, le interazioni verbali tra gli apprendenti, l'esposizione orale di uno o più apprendenti), ma le forme scritte (lettura del manuale disciplinare, la presa di appunti, la produzione di testi come il riassunto e le verifiche, generalmente svolte per iscritto) sono cognitivamente rilevanti perché sono le forme che devono essere acquisite per esporre e discutere le conoscenze. Come intervento didattico per l'acquisizione della lingua dello studio gli autori individuano nella creazione di passerelle tra i generi orali (interattivi, spontanei...) e i generi scritti (che seguono altre regole e richiedono pianificazione e revisioni) la strategia per guidare gli apprendenti verso i generi testuali attesi.

di studio subisce delle manipolazioni con integrazioni e adattamenti che rischiano di rappresentare veri ostacoli alla loro comprensione. Un esempio di questo rischio è la densità informativa causata sia dalla necessità di completezza degli argomenti sia dallo spazio ridotto in cui esprimere molti concetti. Nonostante quasi tutti i testi scolastici in adozione oggi siano stati realizzati nella versione cartacea e digitale accompagnata da contenuti digitali integrativi (come previsto nella modalità mista di tipo b – punto 2 dell'allegato al decreto ministeriale n. 781/2013) e sia anche prevista l'adozione della sola versione digitale accompagnata da contenuti integrativi (come indicato nella modalità digitale di tipo c – punto 2 dell'allegato al decreto ministeriale n. 781/2013), molti testi di studio si presentano tuttora estremamente densi dal punto di vista grafico. Si consideri anche la presenza dell'apparato didattico (immagini, schemi o grafici, mappe, glossari, approfondimenti, esercizi) che necessariamente correde gli argomenti di studio e che rende ancora più compatte e piene le pagine dei manuali.

Infine, un altro aspetto che può creare un ulteriore ostacolo alla comprensione della lingua dello studio è il registro formale alto (o linguaggio colto) che viene privilegiato come mezzo espressivo nei manuali scolastici. Da un lato il registro colto e formale appartiene al discorso microlinguistico (Porcelli, 1994); dall'altro, uno degli obiettivi dell'educazione linguistica scolastica è far progredire gli apprendenti nella familiarizzazione con questo linguaggio. Nel quadro riassuntivo della Tabella 2 vengono elencati i tratti dei tre linguaggi (tecnico, colto e divulgativo) compresenti nei manuali scolastici (Amoruso, 2010).

Tabella 2. *Confronto tra i linguaggi presenti nei manuali disciplinari (Amoruso, 2010: 91)*

	<b>Linguaggio tecnico</b>	<b>Linguaggio colto</b>	<b>Linguaggio divulgativo</b>
Lessico	Termini tecnici.	Termini colti.	Termini comuni.
Sintassi	Sintassi piana; nominalizzazioni; frasi passive e impersonali.	Sintassi articolata; nominalizzazioni	Sintassi piana; centralità del verbo; frasi attive e personali.
Testualità	Presentazione ordinata dei contenuti, con l'uso di connettivi testuali che guidano la comprensione.	L'andamento è dato anche dal gusto estetico e la struttura concettuale non è sempre trasparente.	Presentazione essenziale e ordinata dei contenuti, con l'uso di connettivi testuali che guidano la comprensione.
Stile	Stile impersonale e oggettivo; esposizioni neutre; corrispondenza costante tra nome e referente.	Stile personale o impersonale; linguaggio figurato; evitati ripetizione e uso di proforme.	Orientamento sul destinatario; ricchezza di esempi; presenza di domande didattiche; ridondanza.

### 1.3. *Le peculiarità della lingua della storia*

Se i testi a carattere disciplinare condividono alcuni tratti comuni, la lingua della storia, come tutte le altre materie scolastiche, presenta tratti distintivi. La Raccomandazione CM/Rec (2014)<sup>5</sup> segnala infatti che

ogni materia scolastica (storia, educazione artistica, matematica, ecc., compresa la lingua di scolarizzazione come materia) ha proprie specifiche forme di espressione orale e scritta. Gli allievi devono acquisire questi tipi di

forme per potersi appropriare del contenuto insegnato e partecipare con successo alle attività scolastiche (CoE, 2014: 5).

Per analizzare le peculiarità della lingua della storia prenderemo in considerazione le dimensioni lessicale, morfosintattica e testuale. Dovendo riferire gli eventi del passato, il lessico della storia rivisita concetti e fatti che si ripetono nel tempo ed è considerato, tra le microlingue, il meno innovativo e il più logoro (Deon, 1997: 185). Si tratta infatti di un lessico comune ad altre microlingue come la politica, l'economia, la religione e gli studi sociali in generale (Bozzone Costa, 2003), che ha un forte carattere conservativo seppur nel tempo i concetti espressi possano evolvere verso realizzazioni diverse in sintonia con le varie epoche storiche e civiltà. Deon (1997: 44) afferma che il lessico della storia:

non è monosemico come quello delle scienze naturali [...] ad esempio, formale o formalizzato come quello della matematica, immediatamente riconoscibile come quello della geografia. È lessico comune, almeno con riferimento all'uso: le parole-chiave che lo caratterizzano sono fra le più "abusate": democrazia, aristocrazia, politica, potere, classi sociali, rivoluzioni, Stato, ecc. Di caratteristico ha invece che è disteso nel tempo, che denota tempi, contesti, organizzazioni sociali, politiche, istituzionali diverse, realtà diverse, che non scompaiono ma convivono nel segno, e si stratificano – permanendo – in ciascuna parola.

Il marcato tratto di conservatività del lessico storico convive infatti con la necessità di essere temporalizzato (collocato nel tempo) o attualizzato. Come Grassi (2002) segnala «non è pensabile che la parola "democrazia" ricopra la stessa gamma di significati se riferita agli antichi greci o all'Italia di oggi». Infine, l'astrattezza e la generalità di molti termini storici non solo rendono difficile la comprensione dei testi disciplinari, ma rendono necessario l'intervento didattico in classe per la negoziazione esplicita del loro significato con gli apprendenti.

Per quanto riguarda la dimensione morfosintattica spicca l'importanza del sistema verbale. Il discorso della disciplina storica alterna necessariamente l'uso di tutti i tempi verbali del passato distinguendo le loro differenze aspettuali e la loro funzione cronologica. Le dicotomie passato prossimo/passato remoto, passato remoto/imperfetto e passato remoto/trapassato prossimo sono fondamentali nella costruzione della narrazione storica e sono soggette alla *consecutio temporum* che regola i rapporti dei tempi verbali all'interno di più proposizioni. Essendo queste alternanze meno usate nella lingua quotidiana<sup>6</sup> possono rappresentare uno dei nodi di maggior difficoltà nella comprensione del testo storico (Coluccio, 2011).

Altri aspetti relativi al sistema verbale presenti nel discorso storico sono l'uso del presente storico, la presenza di forme verbali impersonali e passive e le nominalizzazioni. Fanno parte della dimensione morfosintattica altre due caratteristiche presenti nella microlingua della storia: la distanza tra soggetto e verbo dovuta alla presenza di sintagmi nominali espansi e la costruzione di negazioni complesse.

Nella dimensione testuale ciò che caratterizza il manuale della disciplina storica è la sua ipertestualità. L'apparato grafico propone uno spiccato uso del colore e differenziazioni tipografiche (sezioni, titoli, sottotitoli, paragrafi, esercizi) e numerosi supporti visivi (fotografie, grafici, tabelle, cartine e disegni). Le tipologie testuali si alternano (descrittivo, argomentativo, narrativo) e c'è una marcata presenza di connettivi (prevalentemente temporali, causali, consecutivi, concessivi, esplicativi).

<sup>6</sup> Ci si riferisce qui alla minor frequenza nell'alternanza dei tempi verbali del passato della varietà diatopica dell'italiano del Nord Italia.

L'uso dei connettivi non è specifico della microlingua della storia poiché la necessità di evidenziare la coesione tra i concetti è obiettivo di tutte le discipline. Nel caso specifico della lingua della storia i connettivi temporali acquistano una rilevanza particolare giacché regolano l'organizzazione del discorso nel rispetto degli assi temporale e di causa-effetto. Sulle particolarità dei connettivi nel testo storico Grassi (2002: 208) segnala:

centrali tra i connettivi in storia sono ovviamente i temporali (rispetto ai quali segnaliamo, come elemento di particolare difficoltà, la polisemia di mentre, temporale e avversativo), e con essi i causali e i finali (dove ricorre l'elemento potenzialmente ambiguo di perché con i due valori – e le due diverse reggenze verbali [...] e consecutivi; abbiamo inoltre notato la presenza diffusa di connettivi concessivi, spesso di registro formale (accanto ad anche se abbiamo infatti riscontrato numerose occorrenze di benché, nonostante, sebbene, pur, ecc.) e, come si diceva, esplicativi.

#### 1.4. *Quali barriere incontra l'apprendente che affronta il manuale di storia*

L'attuale complessità del tessuto sociale dell'Italia trova un suo corrispettivo nella scuola. Nelle classi convivono apprendenti tra loro molto eterogenei per origine culturale, repertorio linguistico, bisogni linguistico-comunicativi, bisogni linguistici specifici (BiLS)<sup>7</sup> e bisogni educativi. Come avviene l'acquisizione della lingua in classi così eterogenee? Come dichiarato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012: 36):

L'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se ineguale e diversificata, della dialettofonia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo, resa sempre più complessa dalla mobilità e dalla migrazione.

In un simile contesto, parlare dei bisogni linguistici di chi apprende equivale di fatto ad affrontare la questione della classe ad abilità miste (*Mixed Abilities Classes*) caratterizzata da livelli di competenza linguistica disomogenei (Ur, 1996; Caon, 2006, 2008) e da ritmi altrettanto disomogenei nell'acquisizione della lingua per lo studio (Tice, 1997; Ireson, Hallam, 2001). L'indagine condotta da Şalli-Çopur (2005) con lo scopo di proporre agli insegnanti delle strategie per affrontare le particolarità delle classi ad abilità differenziate studia, tra altri elementi<sup>8</sup>, l'apprendimento effettivo degli apprendenti (i diversi ritmi di apprendimento potranno essere influenzati da fattori come il background linguistico e culturale, il madrelinguismo, ecc.) e i materiali (manuali di lingua e libri disciplinari) che sono concepiti nella maggior parte dei casi per classi omogenee. Per una disamina delle sfide didattiche delle classi ad abilità linguistiche differenziate si rimanda

<sup>7</sup> Daloiso M. (2013: 644) per Bisogni linguistici specifici (BiLS) «s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, *ndr*), che interessano primariamente lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (secondo, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica».

<sup>8</sup> Nell'indagine condotta da Şalli-Çopur nel 2005 vengono considerati come elementi caratteristici delle classi ad abilità differenziate: apprendimento effettivo degli studenti, materiali, partecipazione, interessi e comportamento in classe.

a Caon (2006, 2017) e Caon, Tonioli (2016). In questa sede, al fine di collocarci dalla parte degli apprendenti che affrontano la microlingua del manuale di storia, considereremo due questioni:

1. quali barriere si incontrano quando ci si confronta simultaneamente con la disciplina e con la lingua che la veicola;
2. quali barriere si incontrano nel manuale di studio.

Per ciò che riguarda le barriere legate alla dimensione microlinguistica, dalle caratteristiche della lingua della storia illustrate nel § 1.3 ne consegue che gli apprendenti possono incontrare difficoltà a livello lessicale (a causa dell'astrattezza e della generalità del lessico), morfosintattico (soprattutto per l'uso massiccio di tempi verbali del passato) e testuale (per via dell'alternanza di parti narrative, descrittive e argomentative e il considerevole utilizzo di connettivi). Tuttavia, le caratteristiche linguistiche non sono le uniche a rendere complesso lo studio della storia. Le informazioni trasmesse nella disciplina storica sono collocate su assi temporali molto lontani dalla realtà degli apprendenti e riguardano contenuti sociopolitici che difficilmente possono allacciarsi a esperienze preesistenti nella vita dei discenti. Questa distanza dei contenuti storici rispetto al vissuto degli apprendenti costituisce un ostacolo alla comprensione del testo di studio e allo studio della disciplina e richiederà interventi didattici mirati alla contestualizzazione degli eventi storici.

Dal punto di vista del manuale, lo strumento predisposto allo studio della storia presenta barriere condivise con gli altri libri di testo in generale (Amoruso, 2010; Scataglini, 2017; Benavente Ferrera, 2021; Giannone, 2022), legate alle caratteristiche grafico-visive (presenza massiccia o assenza di indizi che facilitino e orientino lo studio), agli aspetti tematici (maggior o minor distanza dalle conoscenze pregresse e dagli interessi degli apprendenti), agli aspetti linguistici (esposizione più o meno chiara e strutture linguistiche più o meno semplici da comprendere) e alle richieste cognitive (presenza o assenza di supporto allo studio e maggior o minor livello di difficoltà delle attività richieste). Per un ulteriore approfondimento si rimanda in questa monografia a Celentin e Cersosimo.

Infine, nelle classi ad abilità differenziate, in presenza di apprendenti con diversi background migratori, la complessità della storia aumenta per via della distanza culturale con la disciplina insegnata in contesto italiano, da un lato, e per le conoscenze pregresse (in didattica, i prerequisiti disciplinari) apprese nei precedenti cicli scolastici, dall'altro. Come afferma Colluccio (2011: 172):

Il testo infine non dice tutto, in quanto l'autore presuppone come note al lettore una serie di conoscenze che non vengono esplicitate; rispetto ad esse, il testo presenta degli indizi che consentono di operare delle inferenze. È evidente che la mancata attivazione di queste inferenze impedisce di fatto una corretta e completa comprensione del testo. Una parte di queste conoscenze pregresse costituisce quelli che in didattica sono indicati come prerequisiti disciplinari, che sono stati oggetto di insegnamento in cicli scolastici precedenti. Una seconda parte di inferenze richieste al lettore si basa su aspetti e conoscenze di natura culturale, legate a una certa visione del mondo e della realtà. È evidente che entrambi questi tipi di inferenze risultino impossibili per allievi stranieri, provenienti da altri universi scolastici che seguono percorsi didattici diversi da quelli previsti dalle indicazioni italiane, e da altre culture che presentano riferimenti distanti da quelli della società d'arrivo.

Tenere in considerazione le particolarità della lingua della storia, le possibili barriere del manuale di testo e le difficoltà che gli apprendenti di classi multilivello possono



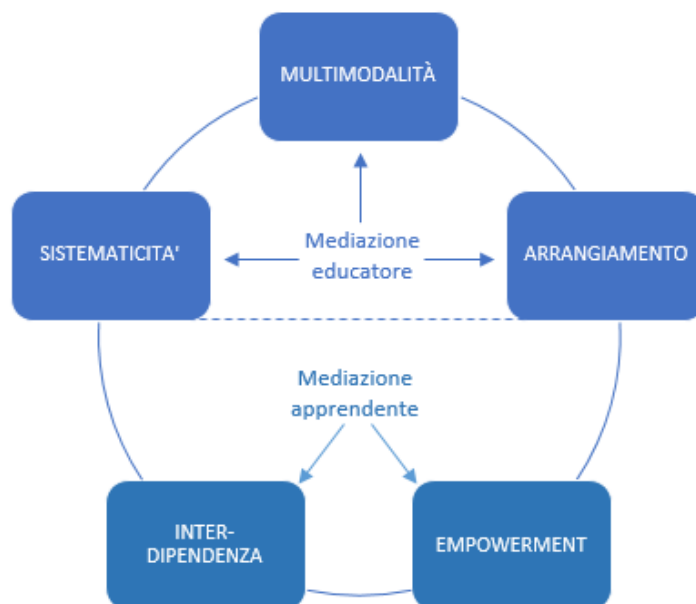
incontrare nell'affrontare lo studio della disciplina storica sembra dunque fondamentale per la progettazione di interventi didattici che massimizzino l'accesso all'istruzione di questa materia. Nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento linguistico si parla di "Accessibilità Glottodidattica" (Genduso, Ghirarduzzi, in questa monografia) per indicare il processo di rimozione delle barriere ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico e garantire pari opportunità di apprendimento linguistico agli apprendenti con BiLS (Dalosio, 2012, 2016; Dalosio e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023). Nei paragrafi successivi verrà illustrato il modello operativo del Ciclo Glottodidattico e i principi metodologici che lo sorreggono nella costruzione dell'accessibilità alla lingua dello studio della storia.

## 2. I PRINCIPI DELL'ACCESSIBILITÀ E IL CICLO GLOTTODIDATTICO

Si rimanda a Genduso e Ghirarduzzi in questa monografia per la presentazione approfondita dei principi metodologici che sorreggono il Ciclo Glottodidattico nella creazione di ambienti di apprendimento accessibili. Riproponiamo qui la rappresentazione grafica e una definizione sintetica dei principi di riferimento (cfr. Figura 2) della Teoria dell'accessibilità e del Ciclo Glottodidattico (cfr. Figura 3).

Per far in modo che l'azione didattica dell'educatore linguistico, nel progettare materiali e attività, sia accessibile a tutti gli apprendenti ci si serve di un insieme di principi metodologici riassunti nella Figura 2.

Figura 2. *Principi della teoria dell'accessibilità (Dalosio e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023: 171)*



I principi possono essere suddivisi in due categorie a seconda che siano mediati dall'educatore o dagli apprendenti.

I principi mediati dall'azione dell'educatore sono:

- la sistematicità, che sostiene l'organizzazione di sequenze di lavoro con una struttura trasparente e sostenibile;

- la multimodalità, che differenzia l'input e l'output linguistico secondo le modalità preferite dagli apprendenti (scritto, orale, visivo) e stimola più canali sensoriali;
- l'arrangiamento, che adatta l'input e l'output sulla base delle esigenze e le caratteristiche degli apprendenti.

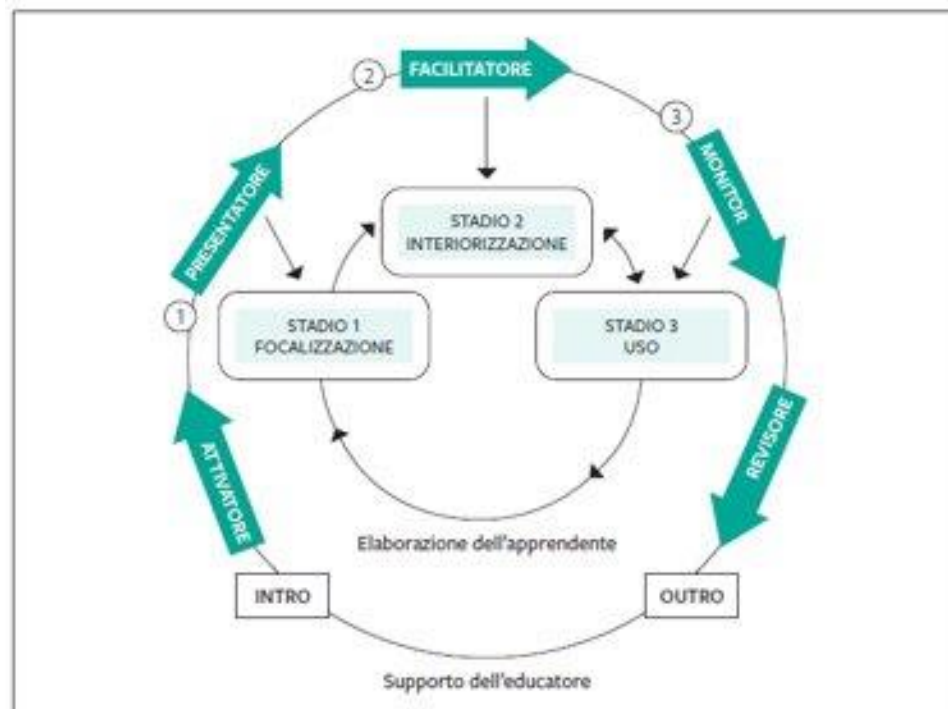
I principi mediati dall'apprendenti sono invece:

- l'interdipendenza, che stimola la collaborazione tra pari;
- l'*empowerment*, che promuove l'autoregolazione del proprio apprendimento.

Il Ciclo Glottodidattico (cfr. Figura 3) rappresenta la procedura didattica che guida l'educatore nel sostenere in modo inclusivo uno specifico stadio di elaborazione del linguaggio<sup>9</sup>. In modo sintetico:

- Fase di intro o attivazione: l'educatore-attivatore stimola la curiosità e l'attenzione degli apprendenti predisponendoli all'apprendimento;
- Fase 1 o presentazione: l'educatore-presentatore propone un input linguistico e si assicura che sia accessibile favorendone l'*intake* e guidando gli apprendenti nell'osservazione e nell'esplorazione dei punti chiave;
- Fase 2 o facilitazione: l'educatore-facilitatore stimola l'interiorizzazione consapevole, favorendo l'elaborazione profonda e fornendo un supporto se necessario con l'attivazione di altri canali;
- Fase 3 o monitor: l'educatore-monitor stimola l'output degli apprendenti;
- Fase di outro-revisione: l'educatore-revisore fornisce un *feedback* e promuove l'autovalutazione personale negli apprendenti.

Figura 3. *Ciclo Glottodidattico (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023: 186)*



<sup>9</sup> Daloiso (2019) propone attraverso il Ciclo Glottomatetico una rappresentazione grafica degli stadi che conducono all'apprendimento di una costruzione linguistica, processo che fa riferimento alla tradizione di ricerca sull'interlingua. Il Ciclo Glottomatetico prevede tre fasi: lo stadio 1 di focalizzazione, lo stadio 2 di interiorizzazione e lo stadio 3 di uso.

## 2.1. *Un Ciclo Glottodidattico per la lingua dello studio della storia*

### 2.1.1. *Contesto*

Il contesto a cui fa riferimento il Ciclo Glottodidattico per la lingua della storia che verrà illustrato è quello di un laboratorio extracurricolare attivato per il potenziamento della lingua dello studio e il supporto allo studio rivolto ad apprendenti italofoeni con BiLS appartenenti al secondo e terzo anno della Scuola Secondaria di primo grado. Il laboratorio ha come obiettivi:

- fornire strategie di apprendimento della microlingua delle diverse materie scolastiche;
- rendere gli apprendenti gradualmente più autonomi nello studio disciplinare.

In questo contributo viene affrontato l'argomento "La scoperta dell'America e l'inizio dell'età moderna" tratto dal manuale di storia *Incontra la Storia 2* di Vittoria Calvani (2018) edito da A. Mondadori Scuola.

### 2.1.2. *Fase Intro. Attivazione*

L'educatore-attivatore predisporre gli apprendenti verso l'obiettivo del Ciclo Glottodidattico stimolando la curiosità degli apprendenti. In questo specifico caso sarà opportuno coinvolgere attivamente gli apprendenti perché riaffiorino sia le conoscenze pregresse relative all'argomento dello studio già affrontato nel precedente ordine scolastico sia le competenze linguistico-comunicative utili per "raccontare". Serviranno a questo ultimo scopo domande come:

- Come iniziate a raccontare una storia?
- Come fate a indicare in quale luogo e in quale momento si svolge la vostra storia?
- Come la portate avanti? Come fate ad unire le azioni compiute dai protagonisti?
- Avete mai fatto attenzione ai verbi che usate? Sono sempre gli stessi?
- Avete mai pensato a qual è la loro funzione quando raccontate?

Eventualmente altre attività mirate al "riscaldamento" linguistico e comunicativo possono essere svolte prima della lezione. Proporre del materiale digitale integrativo (ad esempio, un videoclip sui viaggi) permetterà di stimolare gli apprendenti offrendo loro un input diverso e una modalità di lavoro che avviene prima della lezione (arrangiamento). In questo modo la riflessione sulla competenza narrativa avrà una contestualizzazione concreta per la classe e ogni apprendente potrà svolgerla nei propri tempi o insieme ad altri compagni (interdipendenza). Parallelamente si può chiedere agli apprendenti di sintetizzare le loro conoscenze sull'argomento e dividerle nella modalità da loro preferita – orale o scritta, verbale o iconica (multimodalità).

Un altro passaggio della fase di attivazione prevede la condivisione di un itinerario comprendente obiettivi, fasi di lavoro ed eventuali strumenti da implementare (cfr. Figura 4). In questo modo viene rinforzato negli apprendenti il senso di autocontrollo del processo di apprendimento (*empowerment*). Presentare ogni fase della sequenza di lavoro permette, da un lato, di conoscere in anticipo come sarà strutturata la lezione rendendola maggiormente accessibile (sistematicità) e, dall'altro, di inserire momenti di sintesi e ricapitolazione tra le fasi di lavoro.

Gli apprendenti sono parte attiva del loro apprendimento, pertanto in questa fase sono invitati a fissare un obiettivo da raggiungere durante il percorso tenendo conto dei punti

di forza sui quali fare leva per poter compensare le eventuali difficoltà. Questo intervento stimola lo sviluppo di una maggiore consapevolezza sulle proprie capacità e l'autoregolazione (*empowerment*).

Figura 4. *Itinerario del Ciclo Glottodidattico "Impariamo la lingua della storia" (prodotto dalle autrici)*

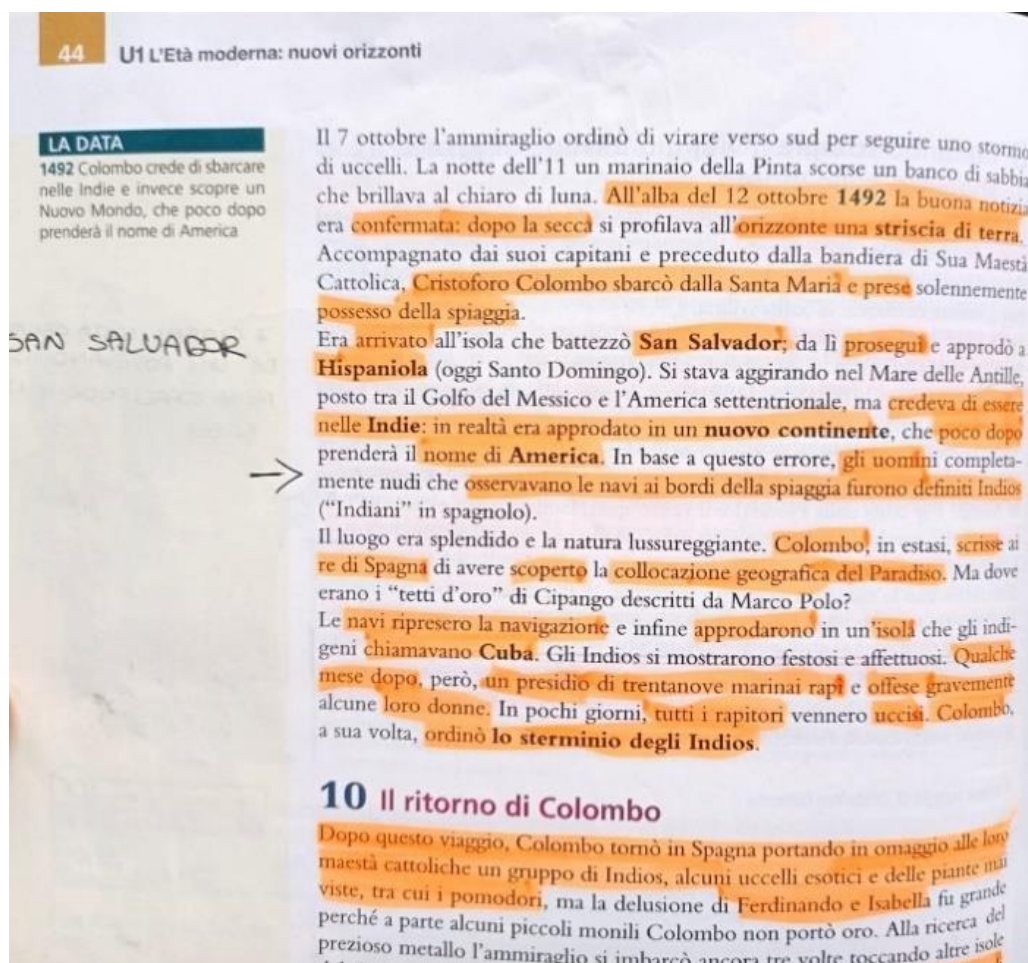


### 2.1.3. Fase uno. Presentazione

L'educatore-presentatore propone l'input linguistico su cui verte il Ciclo Glottodidattico. L'obiettivo è favorire il passaggio dall'input all'*intake*, quindi è necessario guidare una prima lettura orientativa dell'input per favorire la comprensione globale. L'educatore in questa fase adatta il *layout* del testo (arrangiamento) per assicurarsi che sia accessibile. Nel nostro caso, il testo (cfr. Figura 5) è stato adattato nella versione digitale modificando il *font* (si è preferito un carattere Sans-serif ad alta leggibilità), aumentando l'interlinea e cambiando il colore dello sfondo (si è preferito un colore neutro pastello) come suggeriscono le linee guida della *British Dyslexia Association* (2023). Inoltre, è stata inserita anche la sintesi vocale per la riproduzione automatica con l'obiettivo di attivare altri canali di supporto alla comprensione e attenuare l'impatto delle difficoltà di lettura negli apprendenti con dislessia.

Una volta presentato l'argomento in modo accessibile, l'educatore-presentatore riporta l'attenzione verso gli aspetti rilevanti dell'input. Attraverso l'esplorazione di elementi come il titolo, le immagini e le parole evidenziate in neretto viene stimolata la formulazione di ipotesi sul contenuto. In questa fase, è opportuno stimolare la collaborazione tra pari (interdipendenza) attraverso la creazione di piccoli gruppi che hanno il compito di raccogliere osservazioni e ipotesi sul testo così come di identificare gli elementi linguistici considerati difficili o non comprensibili.

Figura 5. Esempio dell'input tratto dal manuale cartaceo "Incontra la Storia 2" (Vittoria Calvani, 2018: 44). Le evidenziazioni sono opera degli apprendenti.



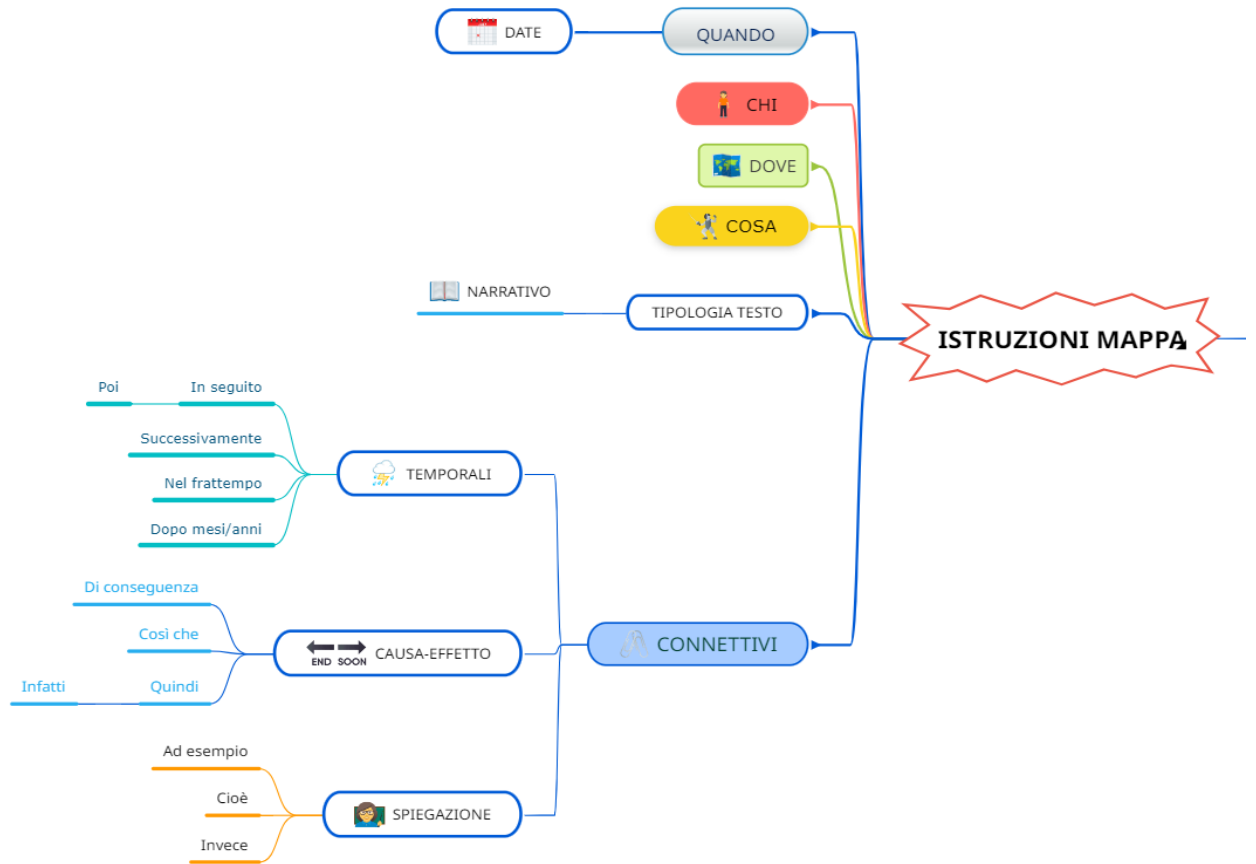
#### 2.1.4. Fase due. Facilitazione

Nella seconda fase, la fase di facilitazione, l'educatore dirige l'attenzione verso gli elementi specifici della microlingua della storia presenti nell'input osservato:

- identificazione degli elementi del racconto: protagonisti, date, luoghi, ecc.;
- tipologia testuale: la narrazione, poiché si è di fronte al racconto di eventi storici;
- i tempi verbali: alternanza tra passato remoto e imperfetto (i tempi della narrazione) e il presente storico (per riferirsi a eventi del passato);
- i connettivi temporali, di causa-effetto ed esplicativi utili a mettere in relazione gli eventi storici.

Per evidenziare gli elementi della lingua dello studio della storia, l'educatore-facilitatore fornisce agli apprendenti una "mappa di istruzioni" (cfr. Figura 6) dove attribuisce un colore ad ogni tratto specifico della lingua della storia creando un codice cromatico che verrà poi sfruttato nei successivi passaggi. Grazie a questa mappa-guida si fornisce un supporto o *scaffolding* all'elaborazione dell'input (arrangiamento) che permette di organizzare i tratti della lingua dello studio osservati e si stimola la loro interiorizzazione consapevole (*empowerment*).

Figura 6. *Mappa-guida per la sistematizzazione delle caratteristiche della lingua dello studio della storia (produzione delle autrici)*



La mappa-guida può essere sfruttata anche per identificare i tratti della lingua per lo studio della storia attraverso il codice cromatico (cfr. Figura 7) di un testo facilitato sul medesimo argomento. Questa attività favorisce l'elaborazione condivisa del risultato (interdipendenza) se svolta in coppie o piccoli gruppi. La strategia di evidenziazione attraverso uno specifico codice cromatico stimola inoltre la memorizzazione degli elementi linguistici rilevanti per la narrazione storica.

Figura 7. *Testo facilitato con evidenziati gli elementi caratteristici della lingua dello studio della storia attraverso l'utilizzo della mappa-guida (prodotto dalle autrici)*

**LA SCOPERTA DELL'AMERICA E L'INIZIO DELL'ETÀ MODERNA**

Il 3 agosto 1492 **Cristoforo Colombo** parte dal porto di **Palos in Spagna** con novanta uomini e due caravelle, chiamate Niña e Pinta, e una nave più grande chiamata Santa Maria.

Dopo mesi di navigazione, il 12 ottobre 1492, **Colombo** arriva su un'isola. **Colombo** pensa di essere arrivato nelle **Indie**, ma in realtà si trova su un'isola del **Mar dei Caraibi**, che chiama **San Salvador**.

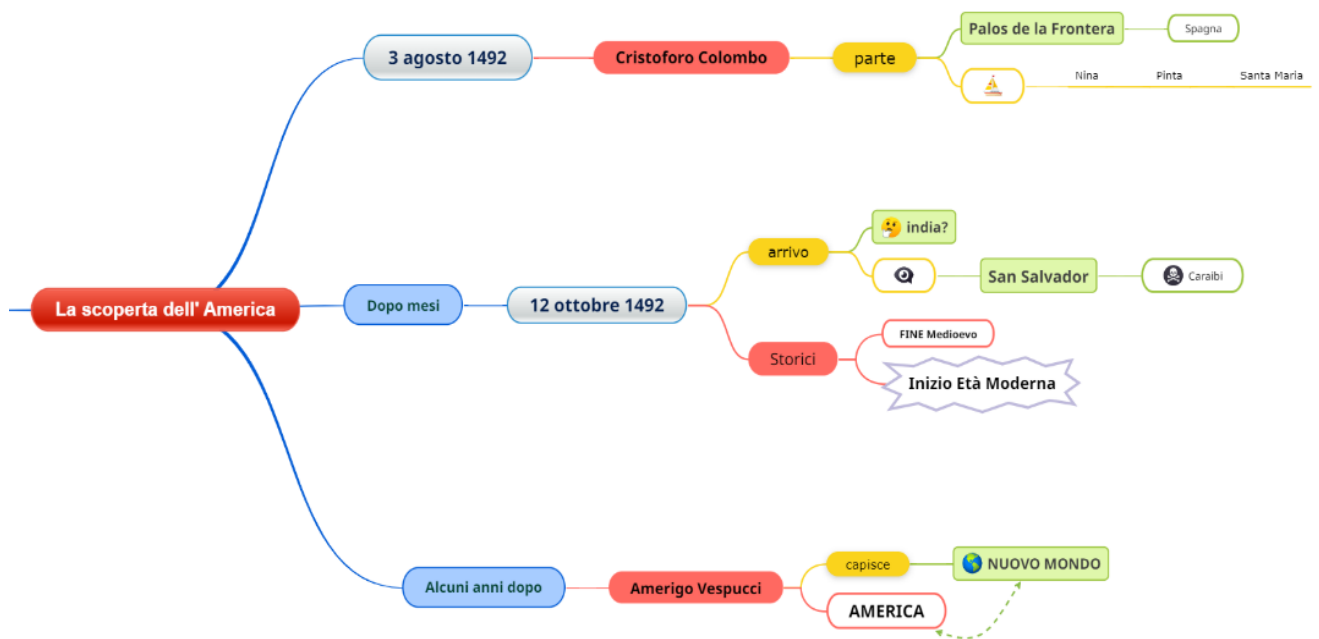
Alcuni anni dopo, il navigatore italiano **Amerigo Vespucci** capisce che questo continente non è l'Asia (dove ci sono le Indie) e lo chiama "**Nuovo Mondo**". In seguito, un **geografo tedesco** chiama questo continente "**America**".

Per gli storici, nel 1492 finisce il Medioevo e inizia l'Età moderna.

### 2.1.5. Fase tre. Monitor

Una volta che la funzione linguistico-cognitiva della narrazione è declinata attraverso specifici elementi linguistici e si è facilitata la loro interiorizzazione, l'educatore monitor stimola l'output degli apprendenti offrendo nuove opportunità per riutilizzare l'input elaborato nelle precedenti fasi. Gli apprendenti possono, grazie alla mappa-guida di supporto, creare uno schema (cfr. Figura 8) con gli elementi necessari per raccontare un nuovo evento storico che utilizzi i medesimi colori (sistematicità) e può adattarlo (arrangiamento) in base alle sue esigenze e caratteristiche.

Figura 8. Schema per il racconto di altri eventi storici che sfrutta gli elementi caratteristici della lingua dello studio della storia evidenziati con il codice cromatico della mappa-guida (prodotto dalle autrici)



Costruito lo schema, l'educatore-monitor stimola negli apprendenti l'output consapevole e incentiva l'applicazione di strategie di monitoraggio (*empowerment*). Una volta consolidato il meccanismo, è possibile espandere la mappa con informazioni aggiuntive (cfr. Figura 9).

Figura 9. Espansione a sinistra dello schema-guida per la produzione di output (racconto di altri eventi storici) (prodotto dalle autrici)



### 2.1.6. Fase Outro. Revisione

Nella fase outro l'educatore-revisore fornisce feedback personalizzato (arrangiamento) e costruttivo sull'output realizzato dagli apprendenti considerando l'utilizzo consapevole dei tratti della lingua dello studio e il progresso individuale di ciascun apprendente. Differenzia le modalità di *feedback* (individuale o a gruppi, orale o scritto, ecc.) (multimodalità) e indica strategie per migliorare l'output. Stimola il *feedback* condiviso per uno scambio reciproco di valutazioni tra pari (interdipendenza) e promuove l'autovalutazione personale dell'apprendente tenendo presente l'obiettivo prefissato nella fase di intro, le difficoltà riscontrate e gli aspetti positivi della loro *performance* (*empowerment*). L'educatore-revisore può fornire una *checklist* per far sì che gli apprendenti possano controllare autonomamente di aver usato tutti gli elementi utili al racconto dell'evento storico.

Infine, l'educatore-revisore ripercorre le fasi di lavoro attraverso l'itinerario iniziale (Fig. 5), sintetizza gli obiettivi e le attività svolte e rende esplicita la competenza linguistico-comunicativa acquisita per lo studio della storia come disciplina scolastica.

## 3. CONCLUSIONI

Rafforzare le competenze degli apprendenti nella lingua dello studio di ogni disciplina costituisce il presupposto per il loro successo scolastico e per il raggiungimento di ulteriori traguardi di apprendimento e di istruzione (CoUE, 2019: 18). Con questo obiettivo le indicazioni europee ribadiscono la necessità di aumentare la consapevolezza linguistica nelle scuole ripensando alle proprie politiche linguistiche e ampliando nei programmi di insegnamento l'attenzione all'educazione linguistica<sup>10</sup>. Su tale base, un curriculum di educazione linguistica dovrebbe fare leva su:

- lo sviluppo delle capacità generali di comunicazione scritta e orale nella lingua dello studio come strumento indispensabile per facilitare l'accesso alle conoscenze in generale;
- l'educazione ai generi testuali e alle forme della lingua delle singole materie scolastiche (microlingua specialistica e testualità) come chiave di accesso allo studio delle discipline d'insegnamento.

Rispetto agli insegnanti, sarà necessario parallelamente promuovere una maggior consapevolezza del "problema linguistico" in classe in modo che aumenti la loro percezione di bisogno di formazione microlinguistica della disciplina di insegnamento. Un bisogno che rappresenta, in realtà, un'occasione unica per ripensare il ruolo dell'educazione linguistica nella propria materia e implementare le pratiche didattiche. Una formazione *ad hoc* dovrebbe far riflettere su questioni come:

- In che cosa si distingue la microlingua della disciplina d'insegnamento dalle altre microlingue?
- Quali sono le specificità della disciplina d'insegnamento a livello lessicale, morfosintattico e testuale?

<sup>10</sup> Turano A. (2021) afferma che «l'importanza attribuita al ruolo trasversale della lingua di scolarizzazione ha per scopo, in ultima analisi, di incoraggiare i sistemi educativi a fare dell'insegnamento di questa lingua una specifica materia scolastica». Per un approfondimento dei principali contenuti della lingua di scolarizzazione insegnata come materia (LM "lingua come materia") e sulle finalità di tale approccio nei processi di apprendimento in classe si rimanda a Thürmann-Vollmer-Pieper (2012: 140-142).



- In quale modo queste specificità sono fondamentali per veicolare i contenuti della disciplina d'insegnamento?
- Quale ruolo e quali compiti ha l'educatore come insegnante della microlingua della disciplina?
- Quale scelte metodologiche può adottare per l'insegnamento della microlingua disciplinare?
- Quali pratiche didattiche e quali strategie può operare per insegnare la microlingua disciplinare?
- Quali interventi didattici possono aumentare la consapevolezza e l'acquisizione da parte degli apprendenti delle peculiarità della microlingua della disciplina d'insegnamento?
- Quali interventi didattici possono aumentare la consapevolezza degli apprendenti sulle loro competenze linguistico-comunicative in generale e sulla necessità di sviluppare competenza nella lingua dello studio?

Il Ciclo Glottodidattico inclusivo per la lingua dello studio traduce gran parte delle questioni sopra indicate in azione didattica. Come modello operativo permette agli apprendenti l'accesso ai materiali di studio della disciplina storica, offre sostegno e stimolo in un'ottica inclusiva ad ogni stadio di elaborazione del linguaggio e guida verso la progressiva autonomia nell'apprendimento. In altre parole, e su un piano più teorico, il Ciclo Glottodidattico per la lingua dello studio dà risposta alle necessità degli apprendenti nelle classi multilivello e può contribuire ad un significativo innalzamento dei livelli di istruzione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso C. (2010), *In parole semplici, La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo, Palermo.
- Arici M., Cristofori S., Maniotti P. (2006), *Apprendere e insegnare la lingua per studiare*, IPRASE Trentino, Trento.
- Balboni P. E. (2009), *Storia dell'Educazione Linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2014), "Introduzione. Il progetto Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica – MILEL", in Balboni P. E., Mezzadri M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio. Quaderni della ricerca*, vol. 15, Loescher, Torino, pp 7-12.
- Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thurmann E. e Vollmer H. (2016), "Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti", Consiglio d'Europa, Unità delle Politiche Linguistiche, Divisione delle politiche educative, Strasbourg, in *ItalianoLinguaDue*, Vol. 8, n. 1, pp. 1-195:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.
- Benavente Ferrera S. (2021), "Costruire l'accessibilità al testo disciplinare: una risorsa inclusiva nella classe plurilingue della scuola secondaria di primo grado", in *Educazione interculturale*, 19, 2, pp. 176-192.
- Blue G. M. (1993), *Language, Learning and Success: Studying thorough English*, Developments in ELT, Macmillan, Modern English Teacher e British Council, London.

- Bozzone Costa (2003), “Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari”, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia, pp. 113-135.
- British Dyslexia Association (2023), *Dyslexia friendly style guide*:  
<https://www.bdadyslexia.org.uk/advice/employers/creating-a-dyslexia-friendly-workplace/dyslexia-friendly-style-guide>
- Cantani A., Messina R. (2002), *Strategie didattiche per alunni bilingui. L'insegnamento dell'italiano tra lingua d'origine e lingua straniera in Francia e in Germania*, tesi di master non pubblicata, Master Itals-Università Ca' Foscari, Venezia.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Caon F. (2017), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate. Teorie di riferimento e quadro metodologico*, Bonacci Editore, Torino.
- Caon F., Toniolo V. (2016), “La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa”, in Melero Rodríguez C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia pp. 137-154.
- CAST (2012), *Universal Design for Learning Guidelines*: <http://udlguidelines.cast.org>.
- CoE (2014) = Consiglio d'Europa, *Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico*, Trad. it. di Lugarini E., in *Italiano LinguaDue*, 6, 2, pp. 1-18: <https://rm.coe.int/16806acc1b>.
- CoUE (2019) = Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (2019/C 189/03)*, in *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189:  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2019.189.01.0015.01.ITA&toc=OJ%3AC%3A2019%3A189%3AFULL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.ITA&toc=OJ%3AC%3A2019%3A189%3AFULL)
- Coluccio M. (2011), “Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 159-176:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1232>.
- Cummins J. (1979), “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”, in *Review of educational research*, 49, 2, pp. 222-251.
- Daloiso M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Torino.
- Daloiso M. (2013), “Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei ‘Bisogni linguistici specifici’”, in *Educazione Linguistica – Language Education ELLE*, 2, 3, pp. 635-649.
- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Daloiso M. (a cura di) (2016), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Erickson, Trento.
- Daloiso M., Gruppo di Ricerca ELICom (2023), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola*, Erickson, Trento.
- Daloiso M. (2023), “Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico”, in *ELLE*, 12, 2, pp. 273-302.
- D'Annunzio B., Luise M. C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
- De Mauro T. (a cura di) (1994), *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Bulzoni, Roma.

- De Mauro T. (2014), “L’italiano per capire e per studiare”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 19-28.
- Deon V. (1997), “I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale”, in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dudley-Evans T., St John M. G. (1998), *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Favaro G. (a cura di) (1999), *Imparare l’italiano. Imparare in italiano*, Guerini, Milano.
- Giannone C. (2022), “Se leggo e comprendo, allora apprendo. La “riscrittura funzionale” in classe per contrastare la complessità dei manuali scolastici”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 1038-1067:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18337>.
- Giscler (a cura di) (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent’anni dalle Dieci tesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Grassi R. (2002), “Educazione linguistica nella scuola plurilingue: la microlingua della storia nei libri di testo per la scuola media”, in *Linguistica e Filologia*, 14, pp. 195-212.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio” (Bergamo, 17-19 giugno 2000), Guerra, Perugia.
- Halliday M. A. K. (1999), *Language and Education*, Bloomsbury, London.
- Ireson J., Hallam S. (2001), *Ability Grouping in Education*, Paul Chapman Publishing, London.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Luise M. C. (2003), “L’italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi”, in Luise M. C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda. Fondamenti e metodi. Coordinate*, vol. 1, Guerra, Perugia, pp. 99-120.
- Luise M. C. (2014), “La lingua dello studio”, in Balboni P. E., Mezzadri M. (a cura di), *L’italiano L1 come lingua dello studio*, Quaderni della ricerca, vol. 15, Loescher, Torino, pp. 17-34.
- Mezzadri M. (2010), *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l’eccellenza*, Guerra, Perugia.
- Mezzadri M. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l’italiano per fini di studio*, Mondadori, Milano.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all’università. Prospettive e strumenti*, Loescher, Torino.
- Mezzadri M. (2020), “Insegnare e valutare l’italiano per fini di studio in L1 e L2: percorsi convergenti”, in *Italiano LinguaDue*, 12,1, pp. 11-25:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13742>.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, 88:  
[http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/-Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/-Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
- MIUR (2013), Decreto Ministeriale 27 settembre 2013, n. 781, *Determinazione dei prezzi dei libri di testo nella scuola primaria e dei tetti di spesa nella scuola secondaria*.
- MPI (2006), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2005-2006*: [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- Nuzzo E., Grassi R. (2015), *Input, output e interazione nell’insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino.
- Porcelli G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Şalli-Çopur, D. (2005), “Coping with the Problems of Mixed Ability Classes”, in *The Internet TESL Journal*, 10, 8:  
<http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html>.

- Scataglini C. (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erikson, Trento.
- Schleppegrell M. J. (2004), *The Language of Schooling. A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Thürmann E., Vollmer H., Pieper I. (2012), “Lingua(e) di scolarizzazione e apprendenti vulnerabili”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. 131-183:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2830>.
- Tice J. (1997), *The Mixed Ability Class*, Richmond, London.
- Turano A. (2021), “Lingua di scolarizzazione, equità e qualità nell’istruzione e successo scolastico. Note a margine della Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Consiglio d’Europa”, in *Italiano a scuola*, pp. 411-426: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/13014>.
- Ur P. (1996), *A Course in Language Teaching: Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.

