

Anna Basili, Consuelo Lanzara e Mirella Zanobini

Il metodo Drežančić nei bambini dai primi mesi di vita ai tre anni

Guida all'utilizzo delle prime stimolazioni,
dei giochi fonici e dei primi vocaboli

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA
Nessuna parte di questo libro
può essere riprodotta
senza il consenso scritto dell'Editore

ISBN 978-88-09-74936-8

Prima ristampa: 2016

© 2011, 2016, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali – Firenze

PREMESSA

La stesura di questo libro nasce dall'esigenza, sempre più incalzante, di fare chiarezza sulla diffusione e sull'applicazione del metodo ideato dalla professoressa Drežančič e di presentare la sua forma autentica e integrale.

Abbiamo tentato, in questo modo, di colmare due diverse lacune: da una parte dare i dovuti riconoscimenti a chi li merita e dall'altra fornire uno strumento di comprovata efficacia nell'intervento precoce con bambini che presentano disturbi di linguaggio con diversa eziologia.

Nell'arco della storia del metodo, ma soprattutto dopo la scomparsa della professoressa Drežančič, abbiamo assistito a diverse forme di snaturamento della sua pedagogia: applicazioni frammentarie, spesso estrapolando solo alcuni aspetti e non seguendo un unico filo conduttore, o appropriazioni indebite, nominando in modo diverso concetti che appartenevano alla stessa sostanza e che erano nati ed evoluti all'interno del metodo. Solo raramente abbiamo visto citare la fonte di tali principi pedagogici e spesso, quando veniva fatto, ciò avveniva in modo incompleto e marginale.

Tutto questo ha favorito una conoscenza parziale e scorretta del metodo che veniva e viene usato contemporaneamente con altre metodologie basate su principi che niente hanno a che vedere con la Pedagogia Drežančič. Purtroppo tale modalità di lavoro rischia di creare interferenze nel cervello dei bambini in trattamento e, quindi, di provocare un rallentamento del loro sviluppo linguistico. Sappiamo bene, infatti, quanta energia sia necessaria da parte dei familiari, ma soprattutto da parte del bambino, per raggiungere gli obiettivi di volta in volta prefissati. Per i nostri piccoli, spostare continuamente l'attenzione su due binari diversi può rendere ancora più difficoltoso un percorso già di per sé impervio.

Nel corso dei suoi innumerevoli seminari, la professoressa Drežančič, con la generosità e la professionalità che l'hanno sempre contraddistinta, non ha mai nascosto i suoi "strumenti di lavoro" e tutti hanno avuto l'opportunità di usufruire della sua conoscenza senza alcuna riserva e di poter vedere applicati i suoi principi nel lavoro diretto con i bimbi.

Con loro infatti la Drežančič ha continuato a giocare fino alla fine, affinché progredire e imparare potesse essere preso come un gioco, non come un obbligo, una costrizione. Lei diceva di

continuo che era fortunata perché i bambini l'amavano: in quei momenti non era la scienziata, ma "Zora". Questo modo di immedesimarsi con i piccoli ed entrare nel loro mondo, con il quale non si è mai sentita depauperata del suo ruolo, l'ha incoraggiata a continuare il suo lavoro e a realizzare libri di teoria e pratica riabilitativa. Questo è uno degli aspetti fondamentali che caratterizza la sua unicità.

Di solito noi assistiamo a un processo contrario: prima lo studioso formula le proprie teorie, ma raramente arriva a delle indicazioni pratiche!

La sua originalità è stata anche quella di soggiornare, durante i suoi interventi, presso le famiglie, di immergersi così nell'ambiente nel quale il bambino viveva, interagire con lui, osservarlo nella sua quotidianità insieme ai familiari, fornendo loro continue rassicurazioni e indicazioni di intervento e diventando un elemento cardine della famiglia stessa. Spesso i bambini, anche durante i seminari, si riferivano a lei in modo confidenziale chiamandola "nonna Zora". È proprio questa modalità di rapportarsi con i genitori che ha "salvato" molte famiglie.

A lei tutti noi dobbiamo tanto e proprio attraverso questo nostro lavoro vogliamo ribadire i suoi meriti e far sì che la sua luce continui a splendere.

Grazie Zora

PRESENTAZIONE

Questo libro di Anna Basili, Consuelo Lanzara e Mirella Zanobini affronta un tema centrale per la psicologia dello sviluppo, di rilevanza teorica e applicativa, in quanto presenta un metodo volto a promuovere e a sostenere l'acquisizione della competenza linguistica, orale e scritta.

Il linguaggio è la capacità distintiva della specie umana, che di norma viene acquisita in modo naturale nei primi anni di vita perché gli esseri umani sono biologicamente predisposti a compiere questo prodigio. Questa predisposizione innata all'acquisizione del linguaggio, che caratterizza gli umani rispetto ad animali di altre specie, spiega la facilità con cui i bambini acquisiscono qualsiasi lingua, nelle condizioni più diverse. Pinker usa a questo proposito il termine "istinto" per convogliare l'idea che l'essere umano sa parlare nella stessa maniera in cui il ragno sa tessere la ragnatela.

Imparare a parlare è quindi per la maggior parte dei bambini di tutto il mondo un processo spontaneo e apparentemente non impegnativo, ma la molteplicità e la complessità delle abilità in gioco in questo percorso diventano evidenti quando emergono ritardi o problemi, che spesso mettono in crisi famiglie ed educatori. Negli ultimi decenni le ricerche nella psicologia dello sviluppo, nella linguistica e nelle scienze cognitive hanno aumentato considerevolmente le conoscenze in quest'ambito, mettendo in luce come l'acquisizione del linguaggio, pur fondata su un'indiscussa base innata, si svolga attraverso l'integrazione di competenze cognitive e abilità sociocognitive. In altri termini, si è registrata una forte valorizzazione del contesto, ma, come sottolinea Tomasello (2003), in una prospettiva che va ben oltre il ruolo che il comportamentismo aveva attribuito a quest'ultimo. In particolare l'interazione con gli altri consente di promuovere diverse abilità non specificamente verbali, ma rilevanti per l'acquisizione del linguaggio. Tra queste è cruciale la capacità di interpretare le intenzioni altrui, cioè la teoria della mente ampiamente intesa, che comprende abilità legate alla condivisione dell'attenzione con altre persone e la comprensione non solo dei pensieri, ma anche delle emozioni e dei desideri degli altri. Ma attraverso lo scambio sociale si acquisiscono anche abilità di categorizzazione, che consentono di ricondurre aspetti diversi del mondo a un numero ridotto di tipologie di cose e di eventi. In altri termini, dal confronto con gli altri impariamo a formare categorie percettive e

concettuali relative a oggetti o eventi analoghi, oppure creiamo analogie basate su ruoli funzionali simili. Per fare un esempio concernente il linguaggio, la costruzione passiva è una categoria in base alla quale identifichiamo un'entità "alla quale capita qualcosa".

Secondo quest'approccio cognitivo-funzionale – in opposizione a una concezione che vede le regole linguistiche come procedure algebriche per combinare le parole e i morfemi, che non contribuiscono di per sé alla creazione del significato – le costruzioni linguistiche sono simboli linguistici di per sé significativi, vale a dire pattern in cui vengono inseriti gli specifici simboli verbali. In quest'ottica, la competenza in una lingua naturale consiste nella padronanza di tutte le componenti e le strutture sottostanti, che includono sia una dimensione canonica, cioè la padronanza dei formati alla base delle diverse categorizzazioni concettuali, sia una più personale e creativa. In altri termini, una competenza linguistica matura poggia sulla padronanza di un inventario strutturato di costruzioni di base, che rappresentano una sorta di "nucleo centrale", e di un gruppo di costruzioni periferiche. Se le costruzioni linguistiche sono unità simboliche di per sé dotate di significato, allora i bambini possono utilizzare funzione e significato per costruire il loro linguaggio.

L'acquisizione linguistica è dunque un processo che poggia su potenzialità innate, che consentono di elaborare strumenti sempre più raffinati a partire sia da formati funzionali sia da nuclei semantici. Quest'abilità si radica e si sviluppa, di norma spontaneamente, all'interno dello scambio interattivo. In caso di deficit o di ritardi, un problema centrale per il ricercatore e per il clinico è rappresentato dall'individuazione di strategie di intervento efficaci, che, per esser tali, debbono tener conto dei meccanismi alla base di questo processo.

In questo libro viene presentato un metodo volto a sostenere l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio basato su un approccio multidimensionale, che tiene conto della complessità dei processi di acquisizione.

Questo metodo presenta, rispetto ai metodi tradizionali, almeno due elementi di novità, che probabilmente sono alla base della sua comprovata efficacia. In primo luogo, si tratta di una proposta rivolta a una fascia di età molto precoce (zero-tre anni), con un approccio che, diversamente rispetto ad altri tipi di intervento, tiene conto delle capacità embrionali del bambino e si aggancia alla sua motivazione. Secondariamente, il metodo – pur focalizzato sul linguaggio, con un programma che ne segue le normali tappe di sviluppo – non trascura la globalità del processo evolutivo ed è volto a potenziare più ampiamente le componenti relazionali e cognitive del bambino (ad esempio, l'attenzione e la memoria).

Nel complesso, questo volume fornisce un significativo contributo alla diffusione di conoscenze di forte impatto educativo, utili a promuovere interventi di comprovata efficacia. Inoltre, rende piena testimonianza del notevole profilo culturale e umano di Zora Drežančić, una studiosa che ha unito abilità speculative e conoscenze sui processi comunicativi e linguistici con una forte vocazione pedagogica, nella preminente finalità di migliorare le condizioni di vita di moltissimi bambini.

Alda Maria Scopesi

PARTE PRIMA

*IL METODO DREŽANČIĆ:
PREMESSE TEORICHE*

I principi del metodo Drežančić alla luce dello sviluppo tipico

1.1. Imparare a parlare

Imparare a parlare significa acquisire in un tempo relativamente breve una capacità estremamente complessa. Come ciò possa accadere rimane per tutti gli studiosi del linguaggio una fonte inesauribile di meraviglia e di interesse (Camaioni, 2001).

Com'è noto, la relativa facilità con cui i bambini di solito imparano la loro lingua materna ha portato negli anni Sessanta del secolo scorso a rifiutare una concezione dello sviluppo linguistico come mera successione di input dell'adulto, sforzi imitativi da parte del bambino e rinforzi dell'adulto, aprendo la strada inizialmente a un'ipotesi innatista dello sviluppo linguistico, e successivamente a diversi tentativi di capire come il bambino, a contatto con un determinato ambiente linguistico, riesca a estrapolare le regolarità che sono necessarie per parlare una lingua. Parlare non è infatti semplicemente riprodurre sequenze già date, ma creare, a partire da un numero finito di elementi e di regole, un numero potenzialmente illimitato di espressioni linguistiche ("un numero indefinito di frasi mai udite prima", secondo i concetti di *creatività* e *generatività* della lingua delineati da Chomsky).

Attualmente, l'idea chomskiana che esista una grammatica universale, di cui il bambino possiede le regole già alla nascita e che si manifesta nelle grammatiche delle diverse lingue e nelle concrete produzioni linguistiche dei singoli parlanti, è sicuramente un'idea superata, sostanzialmente per due motivi: l'estrema astrattezza del modello, molto difficile da tradurre in una descrizione concreta della lingua e delle competenze dei parlanti; il relativo disconoscimento del ruolo attivo del bambino nello sviluppo e dell'importanza dell'ambiente comunicativo all'interno del quale avviene tale sviluppo.

Dalle ricerche effettuate negli ultimi decenni, appare chiaro che i bambini ricevono dall'ambiente informazioni effettivamente utili al loro sviluppo linguistico, anche se è affidato loro il compito, molto impegnativo, di trasformare attivamente queste informazioni in conoscenze sul linguaggio (Flavell, Miller e Miller, 1996).

Quando si studia lo sviluppo linguistico è quindi importante considerare quali sono le caratteristiche specifiche del *bambino*, dell'*ambiente* e del *linguaggio* stesso, che tendono a promuovere tale evoluzione e che aiutano a consolidare la conoscenza naturale della lingua tappa dopo tappa.

Prima di entrare nel merito tuttavia, sembra utile partire da un'immagine suggestiva, tratta dagli scritti di Pinker, famoso Autore di scuola innatista, per illustrare il ruolo centrale che il linguaggio riveste per qualunque essere umano. Pinker (1994) parla, in modo forse un po' antiquato e non del tutto proprio, di "istinto del linguaggio" e utilizza un'efficace metafora a sostegno delle proprie idee: la metafora della ragnatela. Pensare al linguaggio come semplice frutto di trasmissione culturale sarebbe come pensare alla ragnatela in termini di invenzione di un "aracnide geniale", che viene trasmessa attraverso l'educazione ai ragni delle generazioni successive. I ragni costruiscono le ragnatele perché hanno un cervello da ragni, così come il linguaggio fa parte integrante del bagaglio della specie umana: "Il linguaggio è così fittamente intessuto dell'esperienza umana che pensare una vita senza di esso è quasi impossibile" (trad. it. 1997, p. 9).

Oggi noi sappiamo, come brevemente illustreremo nei prossimi paragrafi, che i bambini fin da piccolissimi posseggono una serie di predisposizioni che permettono di incanalare risorse attentive verso gli stimoli linguistici e di farlo in modo mirato e specifico. Abbiamo inoltre molte informazioni circa il ruolo delle interazioni precoci e dell'input dell'adulto (il cosiddetto *baby talk*) nell'acquisizione del linguaggio; conosciamo gli aspetti dello sviluppo cognitivo e comunicativo che supportano, se non guidano, l'acquisizione linguistica; sappiamo altresì che alcune caratteristiche del linguaggio stesso aiutano il bambino a costruirsi delle rappresentazioni corrette delle sequenze sonore e del loro rapporto con i significati (Karmiloff e Karmiloff-Smith, 2001).

Purtroppo, in alcuni casi il linguaggio può non svilupparsi per semplice esposizione a un input adeguato e corretto e l'acquisizione del linguaggio può essere ostacolata in misura più o meno ampia da impedimenti di vario tipo. Tuttavia, non è questa la sede per una disamina delle patologie o dei disturbi (di fatto numerosissimi) che implicano rallentamenti o anomalie nelle normali tappe di sviluppo linguistico.

Tra gli altri, il deficit sensoriale uditivo grave è quello che più specificamente compromette la capacità di esprimersi verbalmente, proprio perché in questi casi manca o è molto carente il feedback che di solito proviene dall'emissione vocale propria e altrui e che modella via via le produzioni linguistiche infantili. In questi casi è necessario un intervento mirato affinché i bambini imparino a parlare, ma è molto importante che quest'intervento rispetti le caratteristiche, le tappe e le modalità naturali dello sviluppo, affinché il linguaggio sia appreso come strumento naturale e completo di comunicazione.

Il metodo Drežančić, nato per l'educazione dei sordi profondi e applicato poi anche ad altri disturbi, di fatto tiene conto di tutti gli aspetti precedentemente elencati:

- parte dall'idea che la spinta a esprimersi verbalmente sia connaturata in tutti gli individui, anche nei sordi profondi, e quindi utilizza stimolazioni e modelli del tutto naturali;
- punta molto sul ruolo attivo del bambino: non si può imporre l'educazione e la riabilitazione linguistica come un lavoro, né tantomeno come puro esercizio di ripetizione meccanica di stimoli rigidamente identici;
- fin dalle prime stimolazioni, con pochi, ma sicuri elementi, esso punta alla creatività in senso linguistico e prepara il bambino a combinare tali elementi in modo origina-

le, ma corretto; come vedremo, il metodo è molto strutturato, ma mai a scapito della flessibilità;

- enfatizza l'importanza del *come* gli adulti si rivolgono ai bambini: parlare con voce piena, senza fretta, ma rispettando il normale ritmo dell'eloquio offre maggiori possibilità al bambino sordo, o anche al bambino con difficoltà di linguaggio, di comprendere il messaggio e di percepire meglio ogni parte della catena linguistica, anche quelle non accentate;
- organizza le diverse proposte nel rispetto delle normali tappe di sviluppo: si inizia con i fonemi che solitamente compaiono per primi anche nello sviluppo tipico e si procede rispettando una progressione fonetica¹, che, come vedremo, accompagna la scelta dei vocaboli ed è presente in tutte le tappe successive;
- enfatizza le caratteristiche sonore e ritmiche del linguaggio parlato; a tale scopo il metodo si basa, in modo organico e integrato, su mezzi didattici creati ad hoc dalla Drežančić (in particolare, la voce cantata, la voce modulata e il ritmo musicale).

1.2. Ritmo, musicalità e gesti nella comunicazione preverbale

Come vedremo nella seconda parte del volume, il primo programma del metodo Drežančić prevede anche proposte rivolte a bambini di pochi mesi, nel periodo che, anche per i bambini con sviluppo tipico, precede l'acquisizione del linguaggio.

Esaminiamo quindi brevemente alcuni aspetti dello sviluppo prelinguistico, particolarmente importanti per l'evoluzione successiva, che devono stare alla base di un programma riabilitativo rivolto alla prima infanzia.

Oggi, grazie a metodi di studio sofisticati, si sanno molte cose sulle *capacità percettive dei neonati*. Essi appaiono molto più competenti di quanto si supponesse prima degli anni Settanta del secolo scorso, quando sono stati messi a punto nuovi paradigmi sperimentali, capaci di cogliere le capacità precoci di detezione e discriminazione degli stimoli e anche le preferenze percettive dei bambini in tenera età (Karmiloff e Karmiloff-Smith, 2001).

Da questi studi emerge come il bebè sia immerso in un bagno sonoro, costituito da tutti i rumori e suoni dell'ambiente. Tra questi suoni egli tende a preferire il linguaggio, il canto e la musica, che suscitano in lui movimenti ritmici, interesse, coinvolgimento e contentezza (Gallino, 2009). In particolare, la sensibilità al ritmo, all'intonazione e, in generale, agli *aspetti prosodici del linguaggio* è così marcata che i bambini piccoli non solo sanno distinguere la voce della propria madre da quella di altri adulti, ma altresì discriminano su basi ritmiche lingue diverse (Guasti, 2007). L'utilizzo della voce cantata e del

1. La progressione fonetica proposta per la lingua italiana è la seguente (Drežančić, 1982a):

	PA	BA	MA	
	TA	DA	NA	
	LA	VA	FA	
SA /sa/	SA/za/	SCIA /ʃa/	IA /ja/	GLIA/ʎa/
	RA	CA	GA	
ZA /tsa/	ZA /dza/	CIA /tʃa/	GIA /dʒa/	GNA /ŋa/

ritmo musicale sin dalle prime proposte del metodo Drežančić supporta in tutti i casi questa naturale predisposizione e favorisce le capacità percettive e discriminative anche in quei bambini con perdite uditive gravi e profonde, che, grazie a queste stimolazioni, non interrompono nel corso del primo anno le proprie produzioni vocali.

Tuttavia è molto importante sottolineare che l'efficacia dell'uso della voce cantata non può essere ricondotta a un fatto puramente tecnico, ma va connessa alla forte valenza emotiva di questa forma di espressione vocale (Drežančić, 1988). Non va infatti sottovalutato l'impatto del canto materno sullo sviluppo globale del piccolo, soprattutto in condizioni di danno neurologico o sensoriale. Quando i genitori cantano trasmettono emozioni e, spesso inconsapevolmente, riescono con questo mezzo a creare delle condizioni relazionali favorevoli anche in situazioni di particolare difficoltà. Forse proprio per questo ogni società possiede un genere musicale distinto, dedicato a calmare o addormentare i bambini fin dai primi giorni di vita, come avviene per le ninnenanne delle società occidentali (Gallino, 2009).

Anche quando gli adulti parlano, inoltre, nel rivolgersi al bambino piccolo tendono a enfatizzare l'uso dell'intonazione, per catturarne l'attenzione, facilitare la comprensione e tener vivo l'interesse. Appare quindi evidente come qualunque proposta riabilitativa rivolta ai bambini piccoli non possa prescindere dagli aspetti prosodici, che tra l'altro predispongono all'utilizzo di intonazioni diversificate che serviranno più tardi a veicolare la forza illocutiva degli enunciati, ossia a esprimere linguisticamente le diverse intenzioni comunicative.

Un altro aspetto dello sviluppo prelinguistico che è stato oggetto dell'attenzione di molti studiosi è la *comunicazione gestuale*. In particolare, le ricerche di stampo interazionista hanno contrapposto alla visione chomskiana di un linguaggio completamente avulso dagli altri aspetti dello sviluppo, una prospettiva che considera il linguaggio all'interno della più ampia competenza comunicativa. Quando i bambini cominciano a comunicare intenzionalmente utilizzano dapprima il canale gestuale e "come negli adulti, movimenti delle mani e produzione dei suoni si accompagnano fin dall'inizio, sostenendosi a vicenda nella costruzione dei messaggi" (D'Amico e Devescovi, 2003, p. 19). Nella produzione gestuale infantile infatti coesistono gesti convenzionali, che veicolano all'interno di una o più culture sempre lo stesso significato (ad esempio, "fare ciao" con la mano o "dire di no" scuotendo la testa) o che assumono il loro significato in relazione al contesto d'uso (gesti deittici, tra i quali quello di indicazione) e gesti non convenzionali, che illustrano ciò che viene espresso vocalmente. Alcuni studi, citati in Camaioni (2001), hanno evidenziato una correlazione positiva tra capacità gestuale, in particolare tra produzione del gesto di indicare alla fine del primo anno, e comprensione linguistica e ampiezza del vocabolario a qualche mese di distanza. Secondo altri Autori (Nicolai, 2006), l'esecuzione del gesto che accompagna la parola faciliterebbe il recupero lessicale. Inoltre i bambini, a partire dal momento in cui producono una sola parola per volta, cominciano a far propria la tendenza presente negli adulti a coordinare comportamento verbale e non verbale, e l'intenzione comunicativa risulta più comprensibile quando gesto e contorno intonazionale sono coordinati (Balog e Brentari, 2008). Come vedremo, l'uso dei movimenti nel metodo Drežančić non è indirizzato a sostenere il significato, ma ad accompagnare le forme delle espressioni linguistiche o a sottolineare le caratteristiche fonetiche e ritmiche delle strutture proposte. Essi costituiscono in ogni caso un valido supporto alla memorizzazione, soprattutto di quegli elementi morfologici che tendono a essere omessi nei bambini con difficoltà di linguaggio a causa della loro scarsa salienza percettiva.

Per quanto riguarda l'organizzazione degli scambi preverbal, è noto come essi predispongano il bambino, fin dalla più tenera età, a prendere parte a sequenze interattive dove i turni si alternano e gli interlocutori coordinano i rispettivi interventi e condividono uno stesso focus dell'attenzione. A partire dagli otto-nove mesi circa, egli partecipa attivamente a "protoconversazioni" con adulti significativi e inizia a comunicare intenzionalmente le proprie esigenze, prima in forma richiestiva (dove si tratta di ottenere un oggetto), poi in forma dichiarativa (dove si tratta di condividere l'attenzione su un oggetto). Proprio in questa fase le proposte della Drežančić prevedono l'introduzione dei giochi fonici che, come vedremo nei prossimi capitoli, stimolano la produzione linguistica del bambino proprio a partire da un comune centro di interesse, il giocattolo, cui viene abbinata in modo costante una proposta vocale. Così il bambino, in maniera del tutto naturale, presta attenzione alternativamente all'adulto e all'oggetto, cerca di ottenere il giocattolo, comincia a comprendere quand'è il suo turno nel far muovere l'oggetto e, infine, entra spontaneamente nell'imitazione del modello proposto, all'interno di uno scambio giocoso.

Inoltre, come vedremo nel prossimo capitolo in relazione allo sviluppo fonologico, sembra che l'esercizio che naturalmente i bambini compiono con i suoni del linguaggio prima dell'acquisizione delle parole sia estremamente fecondo per lo sviluppo linguistico successivo. Le parole adulte candidate a entrare nel primo lessico produttivo del bambino devono essere parole la cui forma fonologica sia fortemente collegata con la fonetica del *babbling*. Più è rilevante tale relazione, maggiori saranno le possibilità che la parola venga acquisita dal bambino (Bortolini, Basso, Genovese e Arslan, 2007).

Dalla ricerca di questi Autori, finalizzata a osservare il comportamento vocale di bambini ipoacusici precocemente impiantati, emerge che non è sufficiente la precocità dell'impianto per garantire uno sviluppo vocale adeguato e che la maggior parte dei bambini esaminati necessita di un intervento specializzato nel periodo prelinguistico per ottimizzare il proprio sviluppo linguistico.

Indice

Premessa	7
Presentazione. <i>Alda Maria Scopesi</i>	9

PARTE PRIMA IL METODO DREŽANČIĆ: PREMESSE TEORICHE

Capitolo I. I principi del metodo Drežančić alla luce dello sviluppo tipico	13
1.1. <i>Imparare a parlare</i>	13
1.2. <i>Ritmo, musicalità e gesti nella comunicazione preverbale</i>	15
Capitolo II. Uno sguardo alle principali tappe dello sviluppo linguistico	18
2.1. <i>Premessa</i>	18
2.2. <i>Sviluppo fonologico</i>	18
2.3. <i>Sviluppo semantico-lessicale</i>	20
2.4. <i>Sviluppo grammaticale</i>	21
2.5. <i>Sviluppo pragmatico</i>	23
2.6. <i>Connessioni tra diverse competenze</i>	24
Capitolo III. Lo sviluppo linguistico atipico: cenni ai principali quadri deficitari ..	26
3.1. <i>Premessa</i>	26
3.2. <i>Lo sviluppo del linguaggio verbale nei bambini sordi</i>	27
3.3. <i>Lo sviluppo del linguaggio verbale nei bambini con disturbi specifici del linguaggio</i>	30
3.4. <i>Lo sviluppo del linguaggio verbale nei bambini con sindrome di Down</i>	33

Capitolo IV. Principi, procedimenti pedagogici e programmi del metodo Drežančić..	35
4.1. <i>La nascita del metodo</i>	35
4.2. <i>I quattro programmi e i procedimenti pedagogici del metodo</i>	37
4.3. <i>I canali 3 e 6: introduzione al primo programma del metodo</i>	57

PARTE SECONDA

IL PRIMO PROGRAMMA “AUDIOFONOPSICOMOTORIO” DEL METODO DREŽANČIĆ: DAI PRIMI MESI AI TRE ANNI

Capitolo V. Obiettivi e procedimenti pedagogici (canali) del primo programma: voce cantata, voce modulata e voce parlata.....	63
Capitolo VI. I mezzi didattici del primo programma	71
6.1. <i>Le melodie popolari per i diversi suoni del linguaggio</i>	71
6.2. <i>I giochi fonici</i>	73
6.3. <i>La strutturazione dei vocaboli e delle prime frasi. I testi didattici del primo programma</i>	82
Bibliografia	93
Glossario.....	99
Appendice A. Biografia di Zora Drežančić	105
Appendice B. Guida all'uso delle melodie popolari e dei giochi fonici	107
B.1. <i>Le melodie popolari</i>	107
B.2. <i>I giochi fonici</i>	108
B.3. <i>Qualche piccolo suggerimento</i>	110
B.4. <i>Indice ragionato DVD</i>	111