

Pietro Rosa

*Considerazioni a margine di un incontro bolognese su
dislessia e lingue classiche*

Abstract

Il contributo presenta e discute le relazioni svolte da docenti e specialisti nell'ambito dell'incontro "Dislessia e lingue classiche" (Bologna, 10 aprile 2014), soffermandosi sugli aspetti scientifici e normativi della problematica e sulle esperienze didattiche concrete degli insegnanti che hanno lavorato nei licei classici con alunni dislessici. Seguono alcuni spunti di riflessione più generale sui metodi d'insegnamento del latino e del greco.

This paper presents and discusses the reports of teachers and specialists during the meeting on dyslexia and classical languages held in Bologna on April 10, 2014. In particular, it examines the scientific and normative aspects of the issue and the practical didactic experiences of teachers who worked with dyslexic pupils in Gymnasia (licei classici). It also offers cause for reflection on teaching methods for Latin and Greek.

1. *Una problematica nuova*

Che la presenza di studenti dislessici nelle scuole italiane sia negli ultimi anni in forte crescita è una realtà ampiamente nota, soprattutto ai docenti di Istituti professionali e tecnici e licei delle scienze umane¹. Molto meno diffusa – e quindi molto meno conosciuta – è invece l'esistenza di questa problematica e delle sue complesse implicazioni umane e professionali nel liceo classico, considerate le difficoltà connesse allo studio del latino e del greco, già di per sé motivo di selezione nella scelta dell'indirizzo di scuola superiore da parte degli alunni e delle loro famiglie alla fine della scuola media inferiore. Il numero di studenti con difficoltà di apprendimento legate alla dislessia va però continuamente aumentando anche nei classici e stimola molti colleghi ad approfondire tali questioni sul piano teorico, nell'intento di pervenire a soluzioni pratiche rispondenti alle nuove esigenze didattiche suscitate dalla presenza in aula di alunni dislessici. Recependo la complessità e l'urgenza di tali esigenze, la sezione bolognese dell'Associazione Italiana di Cultura Classica (AICC) in collaborazione con il Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell'Università di Bologna e l'Associazione Italiana Dislessia (ADI) ha organizzato il 10 aprile scorso un pomeriggio di studio intitolato "Dislessia e studio delle lingue classiche", che ha riscontrato un inatteso afflusso di oltre cento tra docenti e studiosi della tematica

¹ Nella proposta di legge *Norme in materia di difficoltà specifiche di apprendimento*, presentata in Parlamento l'8 maggio 2006, si stimava che il fenomeno dislessia coinvolgesse circa il 4% della popolazione. Altre fonti indicano circa il 3%.

discussa, riuniti nell’Auditorium del Liceo “M. Minghetti” di Bologna, ospite dei lavori: una simile partecipazione prova già di per sé l’interesse per una questione che preoccupa il corpo docente e dimostra l’importanza di ottenere risposte e suggerimenti dal confronto con chi ha già incontrato alunni dislessici e ha già conosciuto i problemi di una didattica a loro indirizzata.

Intento principale degli organizzatori dell’incontro era in effetti quello di stimolare riflessioni e approfondimenti a partire dalle considerazioni di chi ha studiato o sta studiando il problema dell’insegnamento delle lingue classiche a questi studenti e di chi ne ha già fatto esperienza diretta sul campo: in tal senso accanto agli interventi dei relatori, il pomeriggio ha compreso una tavola rotonda in cui docenti provenienti da tutta Italia hanno potuto illustrare, se pur brevemente, le difficoltà da loro affrontate e i mezzi, gli strumenti e le strategie didattiche utilizzati per porvi rimedio. Questa formula ha favorito un ampio dibattito tra i cui risultati più significativi mi pare si possa senza dubbio annoverare l’avvio di una riflessione che, dai metodi d’insegnamento più adeguati a rispondere alle esigenze degli studenti dislessici, si è talora spostata verso una più ampia discussione su come insegnare oggi le lingue classiche, con valutazioni e proposte metodologiche che meritano indubbio riguardo e dimostrano la grande vitalità di un settore di studi che si vorrebbe da più parti ridimensionare e confinare in una riserva appartata, in attesa della sua definitiva estinzione. L’interesse riscosso dall’incontro bolognese ha convinto l’AICC a raccogliere e pubblicare a breve gli interventi dei relatori e di chi ha preso parte alla tavola rotonda nei «Quaderni di Atene e Roma». Tali interventi, che non mancheranno di suscitare ulteriori discussioni sul tema, pongono interrogativi e offrono spunti di indagine, cui spero possano contribuire le osservazioni che seguono.

2. *Conoscere la dislessia*

Quasi tutti gli intervenuti all’incontro hanno segnalato difficoltà e disagi iniziali nel rapporto con alunni dislessici, dovuti alla mancanza o povertà di informazioni relative alle loro problematiche, e hanno riferito di un proprio personale percorso compiuto per giungere all’elaborazione di strategie didattiche adeguate alla situazione. Sul tema, in effetti, esiste una bibliografia generale², perlopiù relativa a esperienze condotte all’estero da docenti stranieri in ambito universitario, ma pochissimi studi si concentrano sulla questione dislessia e lingue classiche nel contesto liceale: anche D. Venturini (Liceo classico europeo “Umberto I” di Torino) ed E. Veronesi (Università di Torino), intervenute alla tavola rotonda, si sono occupate del tema nel contesto di due Master in Didattica e Psicopedagogia presso le Università di Torino e di Firenze. È indubbiamente significativo che la ricerca accademica cominci a interessarsi al problema, ma credo che quanto preme di più all’insegnante di liceo, posto da un giorno all’altro di fronte a un alunno dislessico, sia un’informazione sintetica e per quanto possibile completa sul problema dislessia dal punto di vista scientifico e sul piano legislativo, una condivisione di strumenti e di esperienze che consenta di non partire da zero, guadagnando tempo e ottenendo risultati più

² Mi limito qui a segnalare, tra i testi più ricordati dai convegnisti bolognesi, CORNOLDI (1991); STELLA – GRANDI (2011); STELLA *et al.* (2013). Ulteriore e più specifica bibliografia è contenuta nei singoli interventi.

efficaci nei confronti degli studenti. In tal senso sarebbe auspicabile che il MIUR favorisse la raccolta e la diffusione delle informazioni e delle sempre più numerose esperienze degli insegnanti che si sono occupati della questione mettendole a disposizione di tutta la comunità scolastica: dall'incontro bolognese sono emerse al riguardo utili indicazioni.

Sul piano scientifico la Dott.ssa L. Lami ha chiarito le basi neurobiologiche del fenomeno dislessia, che secondo alcune ipotesi degli scienziati si potrebbe far risalire a un deficit nella scansione visiva e nella raccolta di informazioni visive necessarie per la lettura. Accanto a questo si osserva nei dislessici la difficoltà a raggiungere la consapevolezza fonologica: questo ostacola in loro la capacità di associare grafemi a fonemi e rende quindi complesso passare dalla parola scritta a quella pronunciata. A livello internazionale – come ha riferito E. Veronesi – la dislessia è classificata tra i disturbi dello sviluppo psicologico o come disturbo della lettura, dell'espressione scritta e del calcolo; è considerata tra i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) in quanto non è dovuta a fattori esterni, come lo svantaggio socio-culturale o la scarsa scolarizzazione, ma è intrinseca all'individuo, legata probabilmente a disfunzioni del sistema nervoso centrale. Rispetto ad altri disturbi dell'apprendimento, si caratterizza per l'assenza di deficit sensoriali, motori e socio-ambientali, per cui il quoziente intellettivo di questi alunni è in genere nella norma; inoltre determina una discrepanza tra le abilità che il soggetto mostra nel dominio specifico oggetto di attenzione e quelle attese per la fascia di età o classe frequentata. Si tratta di un disturbo evolutivo, individuabile a partire dalla fine della seconda classe della scuola primaria, che permane lungo tutto l'arco dell'esistenza e si manifesta in forme differenti nelle diverse fasce di età e di fronte alla differenti abilità che vengono richieste. Da questo punto di vista, anche considerato che gli studiosi sottolineano come ogni caso di dislessia abbia sue caratteristiche peculiari, alcuni dei relatori hanno posto l'accento sull'importanza, da parte del docente, di un'accurata lettura delle diagnosi funzionali stilate dagli specialisti che esaminano l'alunno dislessico, non solo nella parte relativa alla valutazione neuropsicologica, ma soprattutto in quella relativa alle proposte per l'intervento didattico e l'adozione di strumenti compensativi e dispensativi, come previsto dalle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento*, allegate al DM 5669/2011.

Qui si entra nel secondo ambito d'informazione, quello legislativo: è ben difficile che un docente che non si scontri col problema della dislessia conosca la legislazione al riguardo, per altro molto recente. Essa è invece base fondamentale per qualsiasi azione didattica e bene hanno fatto dunque i relatori a richiamarne ripetutamente i capisaldi e lo sviluppo cronologico, a partire da una nota del MIUR intitolata *Iniziativa relative alla dislessia* promulgata il 5 ottobre 2004 (4099/A/4), che introduceva per la prima volta il concetto di strumenti compensativi e di misure dispensative (su cui cfr. *infra* punto 4.1), fino alla Legge 170/2010 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*) e al DM 5669/2011 con le già citate *Linee guida* in allegato. In base alla normativa vigente i disturbi specifici di apprendimento non sono certificati ai sensi della Legge 104/1992 e dunque non prevedono l'assegnazione all'alunno di insegnanti di sostegno, mentre con la direttiva del 27 dicembre 2012 e la successiva CM del 6 marzo 2013 gli alunni con dislessia sono stati inseriti tra gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), per i quali è necessario che il consiglio di classe rediga un apposito Piano Didattico Personalizzato.

Come si vede, il quadro normativo comporta un impegno non lieve da parte di ogni singolo docente e un coinvolgimento complessivo del consiglio di classe: su questo aspetto non si può che concordare con le osservazioni formulate nella tavola rotonda da M. Guerra (Liceo classico “M. Minghetti” di Bologna), che ha posto l’accento sul consiglio, formulato dallo specialista che ha seguito un suo studente dislessico, a conclusione della propria valutazione: accanto alle misure già previste dalla Legge, egli ha suggerito «altre soluzioni eventualmente condivise». Sul concetto di condivisione, quindi, la docente ha basato tutto il suo percorso di insegnamento, sia che si trattasse di condivisione tra il consiglio di classe e la famiglia dell’alunno dislessico, per accordarsi insieme sulla stesura del Piano Didattico Personalizzato, sia tra l’insegnante di greco e l’alunno, che hanno concordato una serie di tentativi didattici prima di individuare la strategia più efficace per la sua situazione. In questa cornice è fuor di dubbio che un ruolo determinante e un impegno gravoso, che andrebbe in qualche modo riconosciuto, spettino al coordinatore di classe, incaricato non solo di informare i colleghi sull’alunno dislessico e sui rapporti con la sua famiglia, ma anche di redigere il Piano Didattico previsto dalla normativa. Esso contempla una prima sezione generale con i dati relativi all’alunno (anagrafici, storia personale e scolastica), la descrizione del funzionamento delle cosiddette abilità strumentali (lettura, scrittura e calcolo), le caratteristiche comportamentali dello studente e le modalità del suo processo di apprendimento, seguita dalle schede in cui, disciplina per disciplina, si propongono specifiche strategie metodologiche, gli strumenti di cui sopra, i criteri di valutazione.

Al riguardo credo si debba sottolineare con maggiore energia un dato che forse sfugge a chi non conosce direttamente il problema: sul piano didattico gli obiettivi minimi richiesti allo studente dislessico in termini di conoscenze, abilità e competenze sono esattamente gli stessi previsti per tutti gli altri studenti della classe. Gli si riconosce il diritto a modi e forme diverse nell’apprendimento e nella verifica, ma in sede di valutazione valgono per lui gli stessi criteri utilizzati per il resto della classe. Se dunque è sacrosanto applicare la normativa nel prevedere e utilizzare tutti gli strumenti contemplati dal legislatore, mi pare d’altro canto opportuno che il docente sia ben consapevole che l’alunno dislessico può e deve raggiungere gli stessi risultati dei suoi compagni: specialisti e studiosi hanno ribadito infatti a più riprese come il dislessico abbia una forma di apprendimento diversa da quella degli altri, ma capacità logiche, di riflessione e autoriflessione e quoziente intellettuale assolutamente nella norma.

3. *Linguistica comparativa e linguistica applicata*

Tra gli aspetti teorici più interessanti emersi dall’incontro su “Dislessia e lingue classiche” vi è indubbiamente il contributo offerto della ricerca linguistica all’elaborazione di nuove forme di didattica. Si tratta di un filone di studi sviluppatosi soprattutto nel mondo anglosassone a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, muovendo dalla riflessione sull’insegnamento di lingue vive, per trasmettersi poi anche alle lingue classiche. In tale prospettiva R. Iovino (Università Ca’ Foscari di Venezia) ha presentato un intervento intitolato *Il latino nella prospettiva dell’educazione linguistica comparativa e inclusiva*, parte di un più ampio progetto di didattica del latino. Precisando che l’intenzio-

ne di tale progetto è quella di integrare e non contrastare la prassi didattica tradizionale, la studiosa ha indicato nell'approccio linguistico comparativo uno strumento utile all'elaborazione di nuove strategie didattiche, particolarmente efficaci nel caso di studenti con disturbi legati alla dislessia. L'approccio comparativo suggerisce infatti la riflessione simultanea su dati desunti da lingue differenti e pone l'accento sulle caratteristiche comuni a tali lingue ("principi") prima che sui punti di divergenza ("parametri"). Ne risulta che i punti di contatto fra le varie lingue sono ben più numerosi e significativi rispetto a quelli di divergenza, e ciò permette di finalizzare la riflessione linguistica alla comprensione dei fenomeni, riducendo al minimo lo sforzo mnemonico richiesto dalla prassi didattica tradizionale, con grande vantaggio, come si può facilmente intuire, per gli studenti che manifestano maggiori difficoltà proprio in questo tipo di apprendimento.

Tra i benefici di tale metodologia fondata su riflessione e comprensione, la Iovino indica soprattutto l'abbassamento del cosiddetto "filtro affettivo", quel meccanismo di difesa psicologica che spinge chi apprende una lingua differente dalla propria a vivere in uno stato d'ansia per timore di sbagliare, e il raggiungimento di un apprendimento più stabile e duraturo perché scaturito dalla consapevolezza di come funzionano i meccanismi della lingua studiata nonché dei propri meccanismi cognitivi. Qualche esempio relativo alla didattica della sintassi degli aggettivi in prospettiva comparativa (latino-italiano-inglese) mostra come l'approccio comparativo privilegi il canale visivo-non verbale e cinestetico (legato cioè al concetto di movimento sintattico), particolarmente adatto ai soggetti con DSA. L'indagine sulla variabilità della posizione dell'aggettivo all'interno della frase in italiano e latino, rispetto all'inglese, dimostra come essa non sia casuale, ma legata alla semantica soggettiva o oggettiva dell'aggettivo stesso. Con l'aiuto di schemi è possibile spiegare in modo chiaro che il meccanismo sintattico sottostante il medesimo ordine lineare degli aggettivi prenominali in latino e inglese è sostanzialmente diverso: in tal modo si porta alla coscienza di chi apprende la constatazione che accanto a moltissime somiglianze esistenti tra diverse lingue, vi sono alcune differenze su cui è necessario concentrare in modo particolare l'attenzione e che devono essere spiegate, non trattate come mere eccezioni.

Su aspetti di teoria linguistica si concentra anche il contributo proposto da M. Ricucci (Università di Udine) *L'apprendente dislessico del latino: lineamenti di glottologia, psicolinguistica e linguistica ad uso del docente*, che ricostruendo brevemente lo sviluppo delle discipline linguistiche mostra come a partire dagli anni Ottanta del Novecento gli studi di psicolinguistica e psicologia cognitiva abbiano subito un forte impulso che li ha portati alla formulazione di nuovi e molteplici modelli teorici nell'ambito della ricerca sulla lettura. Il contributo si sofferma in particolare su un nuovo campo di studi, nato dalla Linguistica applicata e denominato *Second Language Acquisition*, la cui attenzione si concentra su discenti e tecniche dell'apprendimento più che su insegnanti e insegnamento. Al suo interno Ricucci descrive in particolare la teoria della lettura comprendente di F. Smith e il modello di "costruzione-integrazione" di W. Kintsch e T. van Dijk. Il primo si basa sulla considerazione del fatto che durante la lettura noi siamo sempre alla ricerca della "significatività" che facilita la comprensione, operando delle predizioni, ossia utilizzando ogni genere di informazione per ridurre al minimo l'incertezza delle alternative che possono rendere il significato ambiguo o oscuro. Il secondo analizza il processo inferenziale, che consente al lettore di arricchire le informazioni testuali, così da collegarle

a quanto è già presente nella sua mente. Tali indagini discutono in sostanza l'obiettivo finale dell'apprendimento, di una seconda lingua moderna come di una lingua antica, che consisterebbe nella lettura di testi e nella loro comprensione senza dovere ricorrere alla scomposizione della frase, per poi doverla ricomporre, previa analisi logica, ordinando le parole secondo l'uso della propria lingua madre: *Reading Latin as Latin*, per usare una formula sviluppatasi nel mondo anglosassone tra fine Ottocento e inizio Novecento, significherebbe, in sostanza, leggere comprendendo, cioè carpando il senso generale, senza dover passare attraverso una traduzione nella propria lingua. In questo senso l'attenzione del discente sarebbe tutta concentrata sul contenuto del testo, non sulla sua struttura o sulle regole grammaticali, con l'obiettivo di leggere e comprendere il messaggio di un testo, attivando, a livello cognitivo, tutti quei fattori che possono favorirne l'intelligenza, sostenuta dall'aiuto del contesto.

Si può facilmente intuire come tali metodologie, applicate all'insegnamento rivolto ad alunni dislessici, facendo leva su forti stimoli motivazionali possano favorire il superamento di non poche difficoltà che essi incontrano se vincolati a metodi tradizionali basati sullo studio della norma linguistica e sulla sua memorizzazione. Si vedrà più sotto come alcune delle esperienze d'insegnamento ad alunni dislessici abbiano ottenuto successo proprio grazie all'applicazione di tali metodologie, sorrette da strumenti didattici che ne costituiscono l'applicazione pratica.

4.1 *Strumenti e metodi: misure compensative e dispensative*

La parte più ricca di spunti del pomeriggio di studio bolognese mi pare sia stata quella incentrata sulle relazioni dei docenti che hanno già avuto esperienza di insegnamento ad alunni dislessici e che hanno proposto le loro valutazioni al riguardo. Si può dire che questi interventi riflettano due posizioni: alcuni colleghi, all'interno di metodologie d'insegnamento tradizionali, hanno affinato una serie di strumenti didattici atti a favorire l'apprendimento dei loro alunni con dislessia, in parte fondandosi sulle indicazioni di legge e sui consigli degli specialisti, in parte sperimentando empiricamente soluzioni autonome. Altri hanno compiuto invece una scelta più radicale, decidendo di adottare un metodo d'insegnamento diverso e nuovo rispetto a quello tradizionale, giungendo a ipotizzarne o realizzarne l'estensione alla classe intera. R. Cantore (Università della Basilicata) ha evidenziato come nella sua esperienza di insegnamento di latino e greco ad alunni dislessici sia risultato decisivo porre al centro della didattica quella che lei ha definito «somatizzazione» di grafemi e fonemi, ossia fare in modo che il discente senta e viva il fono corrispondente a un determinato segno grafico, all'interno del proprio apparato fonatorio. Inoltre, considerato che il dislessico è dotato di uno stile cognitivo diverso, caratterizzato da una forma di pensiero visivo e olistico, mentre non riesce a memorizzare sequenze ed elenchi, è importante proporgli un apprendimento della flessione nominale e verbale in parallelo tra latino-greco, con una continua esegesi storica delle possibili terminazioni in ciascuna classe di parole. Tale procedura favorisce la modalità di apprendimento del dislessico in quanto nella sua mente la struttura semantica della frase è prioritaria rispetto a quella sintattica, il significato è prevalente rispetto al significante. Per questo – come hanno poi sostenuto anche altri relatori – è fondamentale, perché il dislessico comprenda

un testo, favorirne in ogni modo l'iconicità, ossia animarlo per mezzo di colori, linee, cerchi, parentesi, che aiutino a riconoscere strutture sintattiche e morfologiche. Infine una terza modalità di intervento, definita "concettualizzazione", mira a superare le confusioni e trasposizioni di nomi, definizioni e sequenze cronologiche: è importante, in tal senso, non limitarsi a indicazioni meramente temporali (V sec. a.C.), ma concettualizzare l'arco cronologico (il secolo di Pericle, della tragedia e commedia arcaica, etc.). Sull'importanza di superare il problema della lettura e decodifica di un testo da parte del dislessico si è in effetti insistito in quasi tutti gli interventi. Per quanto concerne la lezione in classe i relatori hanno sottolineato la necessità che il docente enunci con chiarezza l'argomento che intende trattare, "titolandolo" fin da subito e procedendo poi a promuovere inferenze e a stimolare la creazione di collegamenti tra nuove informazioni e dati in precedenza acquisiti. In questa fase è risultato spesso estremamente utile avvalersi della lavagna multimediale (LIM), anche per sollecitare la formulazione di mappe concettuali, alternando talora alla lezione frontale attività laboratoriali, in grado di aiutare l'integrazione dell'alunno dislessico, sempre valorizzando l'aspetto della visualizzazione.

È noto anche ai profani della materia, tuttavia, che i problemi più seri per gli alunni dislessici si incontrano nella fase di rielaborazione del lavoro svolto in classe e nell'affrontare esercizi e verifiche. Da questo punto di vista per il dislessico è fondamentale l'aiuto di qualcuno che legga il testo latino e greco su cui deve lavorare, trasformando il compito di lettura in un compito di ascolto. Poiché ciò non può sempre avvenire attraverso l'intervento di una persona, un valido ausilio tecnologico è rappresentato dai sintetizzatori vocali, ideati inizialmente per non vedenti e ipovedenti, che possono risultare di grande utilità anche per i dislessici. Sul tema si sono soffermati C. Neri (Università di Bologna) e S. Gianferrari (Liceo classico "A. Volta" di Como); quest'ultima, docente non vedente di latino e greco, ha segnalato vantaggi e limiti dell'uso di sintetizzatori vocali per la lettura del greco: tra i primi vi è indubbiamente il fatto che il dislessico può lavorare in piena autonomia su qualsiasi testo disponibile in formato digitale, integrando l'informazione visiva e quella uditiva per mezzo di funzioni specifiche, quale ad esempio la progressiva evidenziazione delle parole lette dal sintetizzatore: per quanto riguarda il greco, riferendo del "Progetto Leggere" sviluppato da un consorzio di ricerca costituito dal Liceo "A. Volta" di Como, dalle Università di Bologna, Genova e Perugia e dall'Associazione Italiana degli Editori, S. Gianferrari ha spiegato che il sistema di sintesi vocale funziona attuando una traslitterazione fonetica in caratteri latini dei testi esaminati e poiché gli accenti nel testo greco sono sempre espressi, possono essere registrati con facilità nella traslitterazione e pronunciati in modo corretto dal sintetizzatore. I problemi tuttavia non mancano, a partire dalla qualità del suono e dall'espressività nella lettura, che non possono ovviamente essere paragonate a quelle della voce umana, per non parlare della necessità per l'alunno di disporre, a scuola e a casa, di strumenti adatti all'uso del sintetizzatore e infine, soprattutto, dal fatto che il sintetizzatore funziona riconoscendo i grafemi e trasformandoli in un suono che si serve di una voce italiana creata a partire da un dizionario italiano preregistrato: insomma il testo antico è letto dalla macchina come fosse un testo italiano e questo comporta talora problemi di pronuncia e accentazione, anche se sperimentazioni in corso lasciano ben sperare in ulteriori miglioramenti tecnologici.

Per le verifiche scritte i colleghi hanno riferito di utilizzare comunemente le misure previste dalla legge e suggerite dagli specialisti, che consentono di sottoporre all'alunno

dislessico una porzione ridotta della prova messa a punto per la classe, concedendogli inoltre un tempo più esteso (fino al 30% in più) rispetto a quello fissato per tutti gli altri studenti, e l'impiego eventuale del computer. Le esperienze sul campo hanno dimostrato che buoni risultati si ottengono quando il testo dell'esercizio o della traduzione è fornito in una stampa a caratteri più grandi del normale e con un font (ad es. Tahoma) che esalti i singoli caratteri, con ampia spaziatura tra le righe. Importante è l'uso sul testo dei colori, vuoi per evidenziare elementi morfologici e sintattici equivalenti, vuoi per indicare un filo logico da seguire o le parole chiave cui prestare attenzione. Determinante appare anche l'inserimento del testo da tradurre all'interno di un pre-testo e di un post-testo tradotti (o con testo a fronte) che contestualizzino il passo su cui lavorare³. Comune alle esperienze riferite è l'impiego durante le prove, accanto al vocabolario, di tabelle grammaticali o formulari, spesso costruiti dall'alunno insieme all'insegnante e consentiti dalla legge per supplire alla difficoltà di memorizzazione del dislessico.

Mi sembra che tutte queste esperienze abbiano in comune lo sforzo compiuto dai docenti di avvicinarsi in ogni modo alle esigenze degli alunni dislessici, ricorrendo a strumenti suggeriti dal buon senso e dalla ragione nell'intento di sopperire alle loro difficoltà. Soprattutto nel caso delle verifiche mi pare importante il fatto che diversi relatori abbiano voluto precisare come l'aspetto più rilevante, prima ancora della valutazione tecnica delle prove, debba essere quello dell'apprendimento, cioè riuscire a capire quali siano le competenze di analisi, sintesi, capacità di collegamento logico possedute dall'alunno più che appurare la correttezza formale della sua *performance*. Credo che molti di questi spunti possano essere positivamente messi a frutto anche nelle didattiche tradizionali rivolta ad alunni non dislessici e che queste esperienze debbano essere diffuse il più possibile nell'ottica di un aggiornamento e rinnovamento della didattica più tradizionale delle lingue classiche.

4.2 *Strumenti e metodi: cambiare didattica*

Uno stimolo particolare alla discussione è stato ancora offerto dagli interventi di colleghi che a fronte dei problemi sollevati dall'insegnamento di latino e greco a studenti dislessici hanno avvertito l'urgenza di andare al di là delle misure compensative e dispensative, per approdare a una scelta di radicale mutamento metodologico nella loro didattica, e si sono poi interrogati se queste nuove vie da loro percorse possano essere estese anche alla normale prassi di insegnamento delle due lingue classiche. È questo il caso di R. Scocchera e C. Pisano, docenti rispettivamente di latino e greco e di sostegno, che hanno riferito la propria esperienza al Liceo classico "C. Rinaldini" di Ancona con un alunno che, oltre alla dislessia, presentava aspetti di una sindrome di disattenzione e iperattività, la cui gravità aveva autorizzato la presenza al suo fianco dell'insegnante di sostegno. L'intervento di R. Scocchera ha rappresentato in questo senso una valutazione del con-

³ Si tratta della modalità utilizzata già da tre anni in via sperimentale nel contesto delle "Olimpiadi delle civiltà e delle lingue classiche" organizzate dal MIUR nell'intento di preparare una nuova tipologia della seconda prova dell'Esame di Stato in ambito classico. Per visionare le prove costruite secondo questo modello si può consultare il sito www.olimpiadiclassiche.it, con ulteriori informazioni al riguardo.

tributo che metodi differenti possono arrecare all'apprendimento del greco da parte degli alunni dislessici, evidenziando come il tradizionale metodo "grammaticale-traduttivo" rappresenti per loro un ostacolo pressoché insormontabile, che impedisce di raggiungere risultati minimamente accettabili e genera frustrazione e abbattimento nell'alunno. Per questo, dopo un ginnasio affrontato tra infinite difficoltà seguendo metodi tradizionali, nel triennio liceale le due docenti hanno deciso di scegliere per il loro studente il metodo induttivo, o naturale, adottando il manuale di M. Balme e G. Lawall *Athenaze* nell'edizione ampliata di L. Miraglia⁴. Seguendo questa metodologia, messa a punto per il latino da H.H. Ørberg, la docente di sostegno ha lavorato con l'alunno dislessico in sede separata rispetto alla classe, procedendo nei suoi confronti ad una lettura drammatizzata del manuale, costruito secondo il modello di uno *story driven text*, che favorisce la comprensione dei contenuti attraverso la progressiva introduzione di voci lessicali e di strutture sintattiche, continuamente riprese nella narrazione, il ricorso a disegni, glosse, didascalie, immagini. Centrale, in questa modalità, è l'acquisizione del lessico, che procede da un vocabolario minimo della vita quotidiana per approdare ai valori astratti del linguaggio politico e filosofico e favorisce in modo particolare l'alunno dislessico in quanto gioca sulla corrispondenza tra testo e natura narrativa della mente, facendo leva sugli stimoli acustici e visivi e sull'approccio induttivo della lingua, a partire dalle previsioni che il lettore formula sull'andamento di una narrazione. I risultati ottenuti in questo caso sono stati particolarmente significativi, consentendo allo studente di riacquistare fiducia in se stesso e di raggiungere l'obiettivo di comprendere bene non solo i testi a lui sottoposti nelle verifiche, ma anche nel lavoro sugli autori e permettendogli di meritare il massimo del punteggio nella valutazione della seconda prova dell'Esame di Stato sostenuto nella sessione estiva 2014 (traduzione di un brano di Luciano). Sulla base di tali esiti, R. Scocchera si è chiesta se, in presenza di una crisi delle discipline classiche quale si registra oggi in Italia e nel resto d'Europa, non sia il caso di suggerire un ritorno a quella che L. Miraglia ha definito «via degli umanisti», abbandonata negli ultimi decenni del XIX secolo in omaggio al primato accordato alla cultura tedesca e al prestigio della filologia di scuola germanica, ricorrendo a un metodo definito "naturale" in quanto ricalca le capacità della mente di compiere generalizzazioni e formulare inferenze, come fa il bambino nel corso del suo apprendimento linguistico.

Sulla stessa linea si è posto anche l'intervento di D. Vignola (Liceo classico "M. Gioia" di Piacenza), che ha messo in particolare l'accento sulla necessità di favorire le capacità traduttive dell'alunno dislessico sfruttando quanto più possibile i canali uditivi e visivi. In tal senso ha sottolineato l'importanza, soprattutto per l'insegnamento del greco, di insistere molto sugli aspetti del suono, un versante a suo giudizio quasi del tutto trascurato dai metodi tradizionali, impostando il lavoro in classe sulla relazione ascolto/parlato. In secondo luogo ha sottolineato i vantaggi di un modello di analisi del testo che si distacchi dalla tradizionale analisi logica per rendere più chiara allo studente dislessico la logica che governa la frase latina o greca, ricorrendo anche in questo caso all'efficacia di una rappresentazione visiva su carta o ancor meglio attraverso la lavagna multimediale. Infine ha prospettato come rilevante un procedimento traduttivo che riduca l'affatica-

⁴ BALME – LAWALL (2009).

mento generato dalla consultazione del vocabolario e dalla memorizzazione di schemi e formulari, mirando non solo a una comprensione globale dei contenuti, ma anche a una produzione orale attraverso l'ascolto/parlato. In tal senso la sua personale esperienza l'ha indotta a seguire il metodo naturale, ad applicare le modalità della grammatica valenziale e della traduzione intersemiotica. Quest'ultima poggia sugli studi di R. Jakobson e mira all'interpretazione di segni verbali attraverso sistemi segnici non verbali: nel caso dei testi classici ciò può avvenire sfruttando in particolare il rapporto tra letterarietà e ricezione del classico nelle arti figurative, una modalità che – come si può ben comprendere – rappresenta per il dislessico una via molto più percorribile rispetto all'insegnamento normativo della grammatica e della sintassi.

Sul modello della “verbo-dipendenza” o grammatica valenziale, elaborato nella prima metà del Novecento dal classicista francese L. Tesnière e applicato al latino negli anni Settanta del secolo scorso da H. Happ e G. Proverbio, si è soffermata in particolare E. Veronesi, che ha spiegato come esso risponda in modo efficace alle difficoltà degli studenti dislessici (ma non solo alle loro) in quanto permette di analizzare i testi secondo la gerarchia delle relazioni tra gli elementi che costituiscono la frase e non già secondo il loro ordine puramente lineare. Ciò consente di “smontare” i testi secondo una successione di tappe ben precise e di rappresentare visivamente le singole frasi secondo schemi “ad albero” che rappresentano i legami tra gli elementi della frase secondo un ordine di priorità, rendendo così ragione dei fenomeni linguistici con un minor numero di formulazioni rispetto alla tradizionale analisi logica, limitando le definizioni nozionistiche e sfruttando mediatori iconici.

Anche da questa breve rassegna credo sia possibile rendersi conto della ricchezza di osservazioni, esperienze e suggerimenti offerti dal pomeriggio di studio sulla dislessia, un ventaglio di spunti che potranno giovare non poco in futuro ai docenti alle prese con studenti dislessici e di cui sarebbe perciò auspicabile la più ampia condivisione possibile, che potrà costituire una base di avvio per ulteriori indagini e messe a punto, soprattutto sul piano dell'impiego di risorse tecnologiche e per le modalità didattiche da utilizzare in questi casi. Occorre insomma caldeggiare il ripetersi di simili iniziative le cui ricadute non possono che riverberarsi positivamente sull'impegno quotidiano di tanti colleghi, per mantenere vivo l'interesse suscitato e continuare il confronto tra chi si è occupato fino ad oggi del problema dislessia nella aule scolastiche.

5. *Postille sui metodi*

Merita invece fin d'ora qualche ulteriore riflessione l'auspicio di un rinnovamento metodologico nell'insegnamento delle lingue classiche, favorito dai tanti spunti offerti dall'incontro bolognese. Alcune premesse mi sembrano necessarie: la prima riguarda la differenza degli indirizzi scolastici nei quali si insegna latino, fermo restando che il greco è sempre stato insegnato, e lo è tuttora, soltanto nel liceo classico. Le recenti riforme dei *curricula* e dei quadri orari dei vari indirizzi di studio, unicamente ispirate – come è noto – a criteri di risparmio economico, hanno drasticamente ridotto le ore di insegnamento del latino nei licei delle scienze umane e nel liceo scientifico⁵. Senza entrare nel merito

⁵ Nel liceo delle scienze umane le ore di latino sono ora tre a settimana nel primo biennio, due a settimana

dei danni prodotti da tali modifiche – i cui esiti si avvertono già e si avverteranno sempre di più in futuro – si può immaginare che in tali indirizzi, con così poco tempo a disposizione per affrontare lo studio della lingua e della civiltà latina, l'adozione di un metodo d'insegnamento che miri alla comprensione globale dei testi, senza implicare uno studio esaustivo e particolareggiato delle sue strutture normative, sia forse una via attraverso la quale il docente può riuscire a salvare qualcosa del patrimonio classico, motivando gli studenti e attirandone l'attenzione ben più che imponendo loro un impossibile *tour de force* morfologico e sintattico, che in tali condizioni risulterebbe improduttivo e insufficiente per accostarsi ai testi letterari con discrete possibilità di coglierne a pieno il valore. Come è emerso da un recente incontro di studio, promosso sempre dall'AICC di Bologna⁶, molti colleghi che insegnano in questi indirizzi, in presenza di alunni sempre meno motivati allo studio del latino e senza più avere un numero di ore necessarie per dedicarvisi, hanno ormai optato per un insegnamento di civiltà e/o per una lettura dei testi con traduzione italiana a fronte o addirittura in sola traduzione italiana. Se in tal senso il metodo naturale o qualsiasi altro metodo didattico può favorire un accostamento ai classici e facilitarne la lettura in originale, ben venga, tenendo tuttavia sempre presente che ogni metodo è valido quando l'insegnante che lo utilizza è un insegnante capace; parafrasando Catone si potrebbe dire: *rem tene, ratio sequetur*, ossia ritengo inutile e addirittura dannoso costringere un docente ad applicare un metodo in cui non crede, mentre se è davvero un buon insegnante saprà inventarsi qualcosa per interessare gli alunni, qualunque sia il metodo di cui si serve.

Per il liceo classico d'altro canto occorre chiarire quali obiettivi ci si ponga nell'insegnamento del latino e del greco. In tal senso, in genere, i documenti dei Dipartimenti disciplinari di latino e greco dei licei classici non si prefiggono certo come loro unico obiettivo la comprensione generale, o globale che dir si voglia, dei testi. Essa costituisce certo una tappa importante, addirittura decisiva, se consideriamo che è di solito il criterio indispensabile per ottenere la sufficienza nelle valutazioni. Però c'è molto di più: si insiste infatti, in quei documenti come nelle programmazioni individuali dei singoli docenti, sulla necessità di insegnare ad analizzare i testi letti e studiati, che sono pur sempre testi eminentemente letterari, ossia a comprenderne non solo il messaggio, il contenuto, come si diceva un tempo, ma anche certi aspetti formali, che mi pare rischiano di essere sacrificati in una ricezione legata prevalentemente o esclusivamente alla dimensione orale. Si vorrebbe cioè insegnare a capire che cosa implichi, ad esempio, l'uso di determinate forme verbali da parte di un autore (si pensi alla differenza tra *infectum* e *perfectum* in latino o al significato dell'aspetto temporale dei verbi greci), che cosa comportino il genere letterario a cui gli scritti appartengono, la lingua in cui sono composti (i dialetti), il lessico di cui si servono (le aree semantiche), per non parlare dei livelli più profondi come il valore traslato di termini ed espressioni, l'etimologia, la metrica, le figure di stile, le strutture

nel secondo biennio e nel quinto anno (8% sul totale delle ore). Nel liceo linguistico sono rimaste solo due ore settimanali nel primo biennio (3% sul totale delle ore). Nel liceo scientifico tre ore settimanali nel primo biennio, due nel secondo biennio e nel quinto anno (10% del totale delle ore).

⁶ *Lingua e testi. Quale futuro per il latino e il greco?* Tavola rotonda tenutasi presso il Liceo classico "L. Galvani" di Bologna il 28 gennaio 2014. Gli interventi saranno a breve pubblicati sui «Quaderni del Galvani».

retoriche, un insieme di elementi la cui conoscenza e analisi educa a “smontare” un testo, a entrare nell’officina dell’autore, servendosi di un formidabile armamentario ermeneutico che, se ben appreso, consentirà allo studente di farne uso non solo per leggere Omero, Saffo o Tucidide, ma anche per affrontare uno studio accurato di qualsiasi argomento o disciplina intenderà approfondire nel prosieguo dei suoi studi. Si tratta, come ovvio, di un obiettivo ambizioso ma importantissimo, cui occorre puntare a prescindere dal metodo utilizzato, considerato che se la scuola superiore ha oggi ancora un senso, credo che questo consista ormai soprattutto nel far conoscere una modalità di lavoro, applicabile a ogni ambito del sapere.

In quest’ottica anche un metodo che muova da solide basi grammaticali e sintattiche, se ben applicato, e cioè liberato dagli eccessi che spesso, soprattutto in passato, hanno trasformato la grammatica e la sintassi nel fine, e non in uno strumento, dell’insegnamento liceale, mi pare possa garantire di avvicinarsi molto alle mete ambiziose di cui si è detto sopra. Tali basi, infatti, opportunamente sfruttate per addestrare gli alunni a una tecnica di analisi testuale, costituiscono ancora un validissimo *medium*, in grado di mobilitare la mente degli studenti e di avviarli a quella “educazione alla complessità”, che costituisce uno degli obiettivi sempre proclamati nei Piani dell’Offerta Formativa (POF) dei nostri licei. Si tratta di un obiettivo purtroppo molto trascurato a vantaggio di una conoscenza semplificata, che spesso risulta generica e superficiale, come dimostra anche solo la lettura di qualche tema d’italiano degli Esami di Stato, in cui l’alunno, nei casi migliori, propone una sintesi minimamente ragionata dell’argomento proposto, con scarse capacità di interrogare i testi a lui sottoposti (artistico-letterari, socio-economici, storico-politici o tecnico-scientifici che siano), dei quali di solito comprende globalmente il significato senza riuscire ad andare oltre. Anche l’enfasi con cui di recente si è tanto insistito da più parti sull’impiego di risorse tecnologiche nelle aule scolastiche, *in primis* della lavagna multimediale, non manca di suscitare qualche perplessità nei docenti più avvertiti. Se consideriamo infatti che gli alunni di oggi vivono perennemente “appesi alla rete” e recepiscono ogni forma di conoscenza solo attraverso l’uso di computer, tablet e telefonini, sviluppando perciò forme di apprendimento istantanee, legate alle immagini e alla velocità con cui queste si susseguono, le caratteristiche delle loro conoscenze sono purtroppo conseguenti e portano a una mancanza di riflessione, di approfondimento, di capacità di valutare in prospettiva i fenomeni. L’aula scolastica resta così, nostro malgrado, l’unico luogo in cui si può proporre una forma di conoscenza *lenta*, legata a un apprendimento meditato e a successivi *ripensamenti*, cioè alla *riflessione critica*, altro obiettivo totemico proclamato nei vari POF d’istituto e sovente ampiamente disatteso. Esso si può ottenere certo ricorrendo alla tecnologia, ma servendosene *cum grano salis*, mentre è sicuramente favorito dall’esercizio di analisi delle opere (matita e gomma alla mano), come dimostra per altro la più aggiornata editoria scolastica che, a volte in modo addirittura eccessivo, fa seguire immancabilmente a ogni testo d’autore proposto in forma antologica una miriade di esercizi, le cui richieste mirano a costringere lo studente a chinarsi sui testi letti e a meditare su di essi, operazione a cui il docente dovrebbe averli già educati in classe. Strumenti didattici innovativi non mancano d’altra parte anche a chi voglia servirsi di metodi sostanzialmente tradizionali, come dimostrano i numerosi e recenti studi su vari modelli di didattica breve o su quello della grammatica valenziale richiamati anche negli interventi dei relatori dell’incontro bolognese, ma basti pensare

all'utilizzo di brevi testi d'autore sfruttati come base per l'insegnamento di grammatica e sintassi, rovesciando l'ordine più consueto, che presenta prima la norma poi la lettura del testo, come proposto, per fare solo un esempio, da un recente sussidio didattico per l'insegnamento del greco⁷.

Se l'obiettivo dell'insegnante di latino e greco è dunque quello di estendere democraticamente al maggior numero possibile di alunni la conoscenza del mondo antico attraverso i suoi testi, obiettivo che mi pare sacrosanto, e se è vero, come è oggi vero, che i due terzi degli alunni delle nostre classi di liceo classico non ha, per i motivi più svariati, capacità adeguate a raggiungere più che una comprensione globale dei testi, mi sembra allora più che sensata ed equilibrata l'opzione di chi sostiene una didattica a due velocità: a tutti si forniscono gli strumenti per conoscere e capire il messaggio contenuto nei testi e si insegna un metodo per analizzarli nel modo più possibile raffinato e completo, ricorrendo a ogni mezzo che consenta di ottenere tale risultato; agli alunni più capaci, invece, non si impedisce di andare oltre la semplice conoscenza del contenuto. In tal senso le verifiche orali e scritte possono essere strutturate su più livelli, limitandosi a richiedere una comprensione complessiva come base della sufficienza, un'analisi e un'interpretazione approfondita e dettagliata dei testi a chi è in grado di svolgerla⁸.

In definitiva, anche su questo versante di metodologia didattica più generale, è confortante, per chi ami gli studi classici, cogliere la varietà e la molteplicità delle posizioni in campo e la ricchezza del dibattito in corso tra i docenti e gli esperti del settore, a riprova ulteriore della vivacità del pensiero critico che nasce dallo studio dei testi antichi greci e latini, per i quali mi pare valgano ancora oggi, più che mai, le parole di Goethe all'amico Eckermann:

Queste poche grandiose rovine giunte fino a noi sono di tale dimensione e di tale significato che noi poveri europei ce ne stiamo occupando già da secoli e ancora per alcuni secoli dovremo impegnarci a studiarle⁹.

Questo tempo non è ancora finito.

⁷ PIERINI – TOSI (2014).

⁸ È la proposta avanzata dalla collega A. Tugnoli (Liceo classico “M. Minghetti” di Bologna) durante la Tavola rotonda *Lingua e testi*, cfr. n. 6.

⁹ Goethe a Eckermann, 1 maggio 1825.

referimenti bibliografici

BALME – LAWALL 2009

M. Balme – G. Lawall, *Athenaze* (1990), ed. it. a cura di L. Miraglia – T.F. Borri, Montella (Av).

CORNOLDI 1991

C. Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna.

PIERINI – TOSI 2014

R. Pierini – R. Tosi, *Capire il greco*, Bologna.

STELLA – GRANDI 2011

G. Stella – L. Grandi (a cura di), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Firenze.

STELLA *et al.* 2013

Stella *et al.*, *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento.