

Alice Franceschini

Tecniche di memorizzazione

nell'apprendimento del latino e del greco e per studenti con DSA

Abstract

Il contributo illustra alcune modalità per incrementare le abilità di memorizzazione nei discenti relativamente allo studio del greco e del latino attraverso una didattica metacognitiva. Dopo aver richiamato i processi cognitivi implicati nella memoria e nell'apprendimento (percezione, attenzione, codifica, recupero), si descrivono inizialmente alcune strategie utili per studenti e docenti, dagli espedienti suggeriti dalla mnemotecnica agli accorgimenti per mantenere viva l'attenzione, sino alla struttura dell'intervento didattico. La seconda parte è dedicata alle metodologie e agli strumenti per favorire l'apprendimento delle lingue classiche da parte dei discenti con DSA, in particolare ai mediatori didattici e ai canali non verbali. Le considerazioni espone derivano non solo dalle recenti ricerche nel campo della psicologia cognitiva, della didattica del latino e del greco e della pedagogia dell'inclusione, ma anche dalla quotidiana esperienza didattica.

The aim of this paper is to suggest strategies to improve memorization abilities through metacognition in Greek and Latin teaching and learning. The first part describes cognitive processes involved in memory and learning (especially perception, attention, encoding, and retrieval), strategies for students recommended by mnemonics and expedients useful for teachers to catch attention and organize the structure of their lessons. The second part illustrates intervention strategies and facilitative tools for students with learning disability. These suggestions come from recent studies concerning cognitive psychology, didactics of classical languages and inclusive education, as well as everyday teaching experience with students.

1. *Introduzione*

Un atteggiamento frequentemente riscontrabile tra i docenti e i discenti riguardo alle modalità di apprendimento rimarca l'opposizione tra imparare 'a memoria' e 'comprendere'¹. Pur essendo assodato e innegabile che l'aspetto mnemonico rivesta un'importanza basilare nell'esperienza scolastica, dagli studi recenti risulta sempre più chiaro che l'apprendimento non può essere passivo e meccanico, riducendosi a una semplice memorizzazione di dati, ma deve coinvolgere, oltre alla memoria, l'elaborazione del dato e la sua organizzazione

¹ Cf. anche SANTROCK (2018b, 270).

nella struttura cognitiva, divenendo in tal modo significativo². Questo approccio consente di incidere anche sull'aspetto motivazionale, ossia nella costruzione e nel rafforzamento dei motivi e delle aspettative che stimolano la persona a impiegare energie fisiche e mentali in un'attività: nel caso dello studio del latino e del greco, è fondamentale ridurre nell'adolescente la percezione delle lingue antiche come un qualcosa di estraneo o innaturale, che suscita antipatia e senso di rifiuto, da imparare con fatica e controvoglia³. In tal senso il docente non si limita a essere il mero "trasmettitore" della conoscenza e, per quanto concerne le discipline classiche, di un modello grammaticale, ma si pone come "mediatore" tra il testo antico e gli allievi e tra i rispettivi contesti, per far emergere le relazioni tra le letterature e le civiltà⁴.

In questo contributo si proporranno alcune riflessioni su come sia possibile sfruttare pienamente e incrementare nei discenti le abilità di memorizzazione nello studio del latino e del greco attraverso la metamemoria, che consiste nella conoscenza e nella consapevolezza delle modalità di funzionamento della memoria e nella conseguente capacità di impiegare strategie per migliorarne le prestazioni nei momenti di necessità⁵. Per far meglio comprendere i processi implicati, verranno prima introdotti alcuni elementi di psicologia cognitiva e si analizzeranno alcune strategie praticabili da docenti e studenti e suggerite dalla mnemotecnica. In un secondo momento si affronterà il problema della memorizzazione negli alunni con DSA e si richiameranno i più significativi metodi e interventi attuabili per compensarne il limite della memoria.

Le osservazioni qui proposte derivano sia da recenti ricerche nel campo della psicologia cognitiva e della didattica del latino e del greco, anche applicata alla pedagogia dell'inclusione, sia dalla quotidiana esperienza d'insegnamento praticata con studenti del ginnasio.

2. Percezione, attenzione, elaborazione e ricordo nell'apprendimento

Al fine di individuare le più opportune strategie per favorire la memorizzazione delle conoscenze nell'apprendimento del latino e del greco, è

² Cf. ROSCALLA (2009, 19 s., 28 s., 59 s.); GIORDANO RAMPIONI (2010, 32). Sul concetto di «apprendimento significativo» si vedano p. es. gli studi di AUSUBEL (tra cui 1963 e 1968) e NOVAK (1998). Sulla memoria come «elaborazione», «ricostruzione» e «conservazione attiva delle informazioni» vd. ANOLLI – LEGRENZI (2012, 178).

³ BALBO (2007, 89, 122).

⁴ QUAGLIA (2006, 324); BALBO (2007, 91).

⁵ Sulla metamemoria vd. SANTROCK (2018b, 280 s.); cf. anche ROEDIGER – RAJARAM – GERACI (2007, 270).

utile premettere alcune considerazioni sul funzionamento dei processi cognitivi coinvolti.

Nell'apprendimento – definibile come l'acquisizione di nuovi saperi e abilità e la modificazione persistente del comportamento – un ruolo fondamentale è rivestito dalla memoria, la funzione cognitiva di base che consiste nella capacità di conservare nel tempo le informazioni: queste vengono elaborate, archiviate e recuperate quando necessario⁶. Secondo gli psicologi cognitivisti, nell'apprendimento sono inoltre implicati percezione, attenzione, elaborazione e ricordo, che risultano tra di loro strettamente relati. In questa sede si approfondiranno in particolare gli ultimi tre elementi⁷.

Con la percezione avviene un'attribuzione di significato agli stimoli sensoriali in ingresso, che vengono confrontati con le conoscenze già possedute dal soggetto. Essa deve trovare rispondenza nelle strutture mentali organizzate di conoscenze del percipiente – gli schemi –, altrimenti si possono generare difficoltà. Compito del docente sarà pertanto, prima di introdurre una nozione nuova, assicurarsi che il discente possieda già delle informazioni, immagazzinate nella memoria a lungo termine, alle quali associarla. Nell'approccio con il latino e il greco nel primo anno della scuola secondaria di secondo grado, per esempio, è indispensabile costruire quelle basilari conoscenze – non solo grammaticali, ma anche inerenti la civiltà classica – che consentano la comprensione dei testi da parte degli studenti: i 'presupposti' saranno costituiti dai *Realien*, dagli usi e costumi e da aspetti della vita quotidiana, della cultura e della mentalità degli antichi⁸.

Il secondo processo riguarda l'attenzione, ossia il modo in cui il soggetto distribuisce la propria attività mentale sui compiti che sta eseguendo. Il suo limite principale consiste nel fatto che, se ripartita su più attività, essa diminuisce la propria qualità di esecuzione. L'attenzione divisa permette di concentrarsi simultaneamente su più compiti; la sua natura selettiva le permette d'altra parte di selezionare gli elementi importanti su cui concentrarsi e da conservare nella memoria, mentre le altre informazioni vanno perdute o vengono elaborate in modo più limitato. Dal punto di vista didattico è preferibile che nel discente l'attenzione non sia divisa, in modo che egli possa dedicarsi completamente

⁶ Per la definizione di memoria e le attività di *encoding*, *storage* e *retrieval* vd. in partic. SANTROCK (2018b, 260-69). Sulla memoria e la metacognizione cf. p. es. CORNOLDI – CAPONI (1991).

⁷ Vd. in partic. GIORDANO RAMPIONI (2010, 25-34).

⁸ BALBO (2007, 124 s.). Sull'importanza dei 'prerequisiti', ossia delle informazioni preliminari necessarie per comprendere i messaggi veicolati dai testi classici e sulla necessità di arricchire il bagaglio di conoscenze basilari purtroppo sempre meno nutrito per chi si accosta al loro studio, vd. PIERI (2005, 22 s.); ROSCALLA (2009, 28, 62); GIORDANO RAMPIONI (2010, 22 s.).

all'attività proposta e vengano favoriti nel contempo i processi di memorizzazione: se è disattento, annoiato o demotivato, inoltre, s'indebolirà anche la codifica delle informazioni, che rimarrà superficiale senza giungere alla profondità semantica⁹.

Da tali premesse viene giustificato e assume significato anche il cosiddetto “errore di distrazione”: l'alunno che – per esempio – sta imparando ad analizzare e tradurre un verbo latino o a riconoscere il caso, il genere e il numero di un sostantivo greco concentra la sua attenzione sull'elemento che ritiene più importante o difficile, ossia quello per lui nuovo rispetto alla lingua italiana nota, e trascurando gli altri, che considera secondari e più semplici. Potrà allora accadere che egli individui correttamente la persona e la diatesi, ma non il tempo del verbo, oppure il caso, ma non il numero e il genere del sostantivo. Se lo studente presenta difficoltà di attenzione, sarà opportuno farlo concentrare su un elemento per volta; ad esempio, nell'analisi verbale il docente potrà fargli riconoscere prima di tutto la persona e la diatesi, poi il modo e il tempo, e analogamente il caso, il numero e il genere nell'analisi di sostantivi e aggettivi, finché l'automatismo non sia consolidato con la pratica.

Una volta che l'informazione sia stata percepita, deve transitare nella memoria di lavoro, o memoria a breve termine, ed essere elaborata completamente per poter entrare nella memoria a lungo termine, ossia nell'“archivio” o “magazzino” permanente in cui i dati vengono conservati e da cui vengono recuperati nel momento di necessità. La memoria a breve termine, limitata in quanto conserva al massimo circa sette elementi (*items*) per poche decine di secondi, deve porre in relazione i nuovi elementi con quelli già immagazzinati nella memoria a lungo termine, che ha capacità illimitata e in cui i contenuti permangono pressoché permanentemente¹⁰. Per facilitare il processo, l'individuo è in grado di raggruppare insieme di *items* nei cosiddetti *chunks*, in modo che possano occupare meno memoria, come avviene ad esempio nella scomposizione dei numeri di telefono o delle sequenze di lettere o parole da memorizzare. Al fine di non incorrere nell'interferenza, causa dell'oblio delle informazioni nella memoria a breve termine, è necessario che nella trattazione il

⁹ ROEDIGER – RAJARAM – GERACI (2007, 259); ANOLLI – LEGRENZI (2012, 183); SANTROCK (2018a, 215; 2018b, 255-60), dove sono proposte anche alcune strategie per favorire l'attenzione.

¹⁰ Sui processi implicati nella memoria, la sua costruzione e i suoi limiti vd. SANTROCK (2018a, 219); sulla memoria di lavoro, a breve e lungo termine vd. pp. 221 s. e SANTROCK (2018b, 265); sul recupero delle informazioni vd. SLOTNICK – SCHACTER (2007, 812-16). Sull'importanza della codifica e dell'elaborazione vd. SANTROCK (2018b, 261 s., 268); cf. anche ROEDIGER – RAJARAM – GERACI (2007, 259); SLOTNICK – SCHACTER (2007, 813); ANOLLI – LEGRENZI (2012, 183).

docente alterni argomenti tra loro diversi e distinti – come morfologia e sintassi – ed eviti di affrontare contemporaneamente materie simili¹¹.

Quando un dato viene posto in relazione con quanto è già conosciuto e viene immesso nella memoria a lungo termine, da cui può essere recuperato, si può affermare che sia stato appreso. Il recupero può avvenire tramite rievocazione (la capacità di ricordare spontaneamente la massima quantità di informazioni fornite), riconoscimento (la capacità di identificare le informazioni presentate distinguendole dai distrattori) o riapprendimento (la capacità di apprendere nuovamente e più rapidamente le informazioni già presenti nella memoria)¹².

Va infine specificato che nell'addestramento linguistico del latino e del greco viene attivata principalmente la memoria esplicita o dichiarativa e in particolare quella semantica. Quest'ultima, definibile come un "lessico mentale", è organizzata in funzione del significato e della struttura della conoscenza ed è pertanto necessaria per la comprensione e l'uso del linguaggio: le informazioni in essa contenute sono espresse in forma di proposizioni e riguardano ciò che "sappiamo", ossia parole e simboli verbali con i loro significati e referenti e le relazioni tra di essi, nonché regole, formule, algoritmi e concetti. La memoria episodica riguarda invece ciò che "ricordiamo", ossia gli eventi nella successione spazio-temporale, e viene coinvolta specialmente nella narrazione¹³.

3. Strategie per la memorizzazione

Se la metacognizione può essere efficacemente definita come una "conoscenza sulla conoscenza" che permette di attivare strategie per la risoluzione dei problemi¹⁴, la didattica che ne sfrutta le potenzialità – detta appunto 'metacognitiva' – stimola negli studenti la riflessione attiva sulle conoscenze e sui processi cognitivi al fine di renderli consapevoli del loro funzionamento, di migliorarlo e permettere loro di conseguire il successo nell'apprendimento. In tal senso il docente è chiamato a far comprendere che anche la capacità di memorizzazione non è un'abilità innata, ma è modificabile e incrementabile con tecniche e metodi adeguati.

¹¹ REED (1982, 79). Cf. anche SANTROCK (2018a, 225; 2018b, 270). Sui limiti del recupero dei dati e sulle cause dell'oblio, ossia l'interferenza di informazioni e il blocco, il trascorrere del tempo e il disuso, vd. ANOLLI – LEGRENZI (2012, 187, 189-92); SANTROCK (2018b, 268 s.).

¹² ANOLLI – LEGRENZI (2012, 185).

¹³ La distinzione è operata in TULVING (1972 e 1993); cf. anche ROEDIGER – RAJARAM – GERACI (2007, 259, 264 s.); ANOLLI – LEGRENZI (2012, 180 s.); SANTROCK (2018a, 226; 2018b, 266).

¹⁴ SANTROCK (2018b, 280) la definisce «cognition about cognition, or "knowing about knowing"», citando FLAVELL (2004).

La mnemotecnica è stata oggetto di interesse e di studio sin dall'antichità – si pensi alle sezioni a essa dedicate nel *De oratore* o nella *Rhetorica ad Herennium* – ed esistono numerose strategie che, talora già spontaneamente e inconsapevolmente utilizzate dagli studenti, possono opportunamente essere insegnate e applicate anche in ambito scolastico, specialmente per ridurre il numero di dati e per ricordare materiali con scarsa struttura propria¹⁵.

Informazioni astratte – soprattutto elenchi di parole, come le declinazioni, le flessioni verbali o i paradigmi – potranno essere più facilmente fissate nella memoria tramite la reiterazione verbale, ossia la loro ripetizione effettuata a voce alta o mentalmente; in ogni caso, non è sufficiente una reiterazione meccanica, ma, affinché l'apprendimento sia efficace, nel discente deve sempre avvenire l'elaborazione della nozione. Ad esempio, le declinazioni e le coniugazioni verbali latine e greche verranno maggiormente interiorizzate se studiate con un approccio comparativo che ne evidenzia le somiglianze morfologiche e, dove possibile, con l'italiano. Nello studio dei paradigmi latini andranno illustrati gli esiti etimologici in italiano che possano dotare di significato l'informazione da apprendere e facilitarne la memorizzazione; per quelli greci, similmente, nel momento dell'introduzione dell'aoristo, del futuro e del perfetto, si procederà per comparazione di radici e consapevolezza etimologica, mostrando le somiglianze tra i nuovi verbi e il lessico di base già costruito nel percorso di studio¹⁶. Per quanto riguarda l'apprendimento del vocabolario delle lingue classiche, va tenuto presente che esso verrà impiegato dai discenti per leggere e comprendere i testi antichi, mentre mancherà quell'uso attivo, tipico della pratica delle lingue moderne, che ne facilita maggiormente la memorizzazione; dal momento che, di conseguenza, sarà per loro talvolta difficile richiamare alla memoria il significato corretto di un termine incontrato, come ribadisce Andrea Balbo, è fondamentale potenziare l'aspetto motivazionale ed «escogitare dei sistemi perché l'apprendimento dei vocaboli non risulti noioso», evitando – per esempio – di assegnare interminabili elenchi di parole tra loro completamente slegate da studiare¹⁷ e cercando piuttosto di evidenziarne le reti semantiche¹⁸, come si vedrà in seguito.

¹⁵ Vd. in partic. SANTROCK (2018a, 223-25).

¹⁶ Cf. ROSCALLA (2009, 99-131), che tra l'altro propone una diversa scansione della didattica dei modi e tempi verbali greci rispetto a quella tradizionale, introducendo per esempio l'aoristo subito dopo il presente e il participio, in ragione della sua frequenza, e sfruttando lo studio per temi e radici e il confronto tra lingue.

¹⁷ BALBO (2007, 122, 129-31) per un esempio pratico; cf. anche GIORDANO RAMPIONI (2003b, 198).

¹⁸ Le reti semantiche sono in grado di «collegare una parola con altre parole sulla base di relazioni logiche o associative»: ANOLLI – LEGRENI (2012, 181).

L'immaginazione, ossia la rappresentazione mentale di immagini, può essere coinvolta nel caso di narrazioni da apprendere, come miti, poesie, contenuti di opere letterarie, eventi storici; risulta particolarmente potente in quanto implica nel soggetto l'attivazione delle emozioni¹⁹. Oltre che nello studio dell'epica, della letteratura e della storia antica, il ricorso all'immaginazione può essere utile anche nella trattazione del verbo greco, che, per essere memorizzato e interiorizzato, va prima di tutto compreso nelle strutture morfologiche e nell'uso: Fabio Roscalla suggerisce in proposito di associare alla trattazione grammaticale un *excursus* nel materiale epigrafico e nelle immagini provenienti dal mondo antico, come statue, coppe e vasi recanti iscrizioni significative²⁰. Ed è proprio grazie alla strategia dell'immaginazione che, nell'ambito dello studio del lessico, i termini concreti – definiti come ‘parole ad alto valore di immagine’ – vengono normalmente ricordati meglio di quelli astratti, in quanto il discente forma immagini mentali che riproducono il referente: poiché oltre al codice verbale viene utilizzato quello visivo, lo stimolo viene codificato due volte e il recupero dell'informazione risulta pertanto più agevole²¹.

La strategia più frequentemente attuabile è forse la codifica, che consiste nel creare dei collegamenti tra la nuova informazione e quelle precedenti, la cui importanza abbiamo più volte richiamato. A tale proposito va ribadito che sul ricordo di una nozione incide anche l'organizzazione fornita dall'insegnante, ossia la struttura e la forma con cui la nozione stessa viene illustrata²². Per favorire l'incontro tra noto e nuovo nella didattica delle lingue classiche, si rivela naturalmente utile e prezioso il sistematico ricorso alle etimologie e alla rievocazione di parole italiane derivate dal latino e dal greco, che, oltre a costruire una solida mappa cognitiva, favoriscono le abilità metalinguistiche, la riflessione sulla lingua materna e una comprensione più immediata, solida e consapevole dei testi antichi²³.

Un semplice esempio può chiarire il processo cui ci riferiamo. Nelle prime lezioni di approccio con il latino, affrontando la seconda declinazione e lo studio del lessico, gli studenti incontreranno il termine *equus*: per consentirne un ricordo

¹⁹ Sul miglior ricordo di informazioni o eventi che implicano l'attivazione delle emozioni vd. ROEDIGER – RAJARAM – GERACI (2007, 261); ANOLLI – LEGRENZI (2012, 180).

²⁰ Si vedano gli esempi in ROSCALLA (2009, 132-36, 191-201).

²¹ ANOLLI – LEGRENZI (2012, 184); SANTROCK (2018b, 262).

²² GLOVER – CORKILL (1995, 23 s.).

²³ Sulla necessità di potenziare l'aspetto lessicale delle lingue classiche vd. FLOCCHINI (2001); GIORDANO RAMPIONI (2003a; 2003b); PIERI (2002; 2005, 41-81), con esempi di schede di lessico; BALBO (2007, 121-31), che evidenzia alcuni limiti del metodo Pieri e propone un percorso che unisca lo studio del lessico a quello della civiltà classica a partire dai *Realien* e sfruttando anche l'aspetto iconografico; ROSCALLA (2009, 27-66); GIORDANO RAMPIONI (2010, 97-111).

duraturo, il docente potrà stimolare negli allievi la ricerca di parole italiane da essa derivate – che potranno essere da loro liberamente enunciate con la tecnica del *brainstorming* –, ed emergeranno senz’altro ‘equino’ o ‘equitazione’. Per allargare la mappa cognitiva e consolidare le connessioni tra lingue antiche e moderne, si potrà spiegare che la corrispondente parola greca per *equus* è ἵππος e ripetere, anche con un approccio ludico, l’esercizio di ricerca di parole italiane come ‘ippico’, ‘ippopotamo’ o ‘ippodromo’; il repertorio lessicale classico potrà essere arricchito sin dalle prime lezioni con l’introduzione dei prefissi e dei suffissi, per formare in entrambe le lingue altri sostantivi, *nomina agentis*, verbi e aggettivi come *equitatus*, *eques*, *equito*, *equester* e, in greco, ἵππεύς, ἵππεύω, ἵππικός. Con termini adatti, si potranno infine effettuare opportuni *excursus* anche nelle lingue moderne: conoscendo il termine ψυχή e i suoi derivati quali ‘psiche’ o ‘psicologico’ e le regole di traslitterazione dell’alfabeto greco, sarà semplice far comprendere il motivo profondo della grafia inglese e francese *psychology* e *psychologie* e, contemporaneamente, potenziare le competenze lessicali e ortografiche anche in altre lingue. Sfruttando l’approccio comparativo, gli alunni potranno facilmente rendersi conto dei nessi che uniscono i vari idiomi²⁴.

Altre tecniche, tutte basate sul principio dell’associazione, sfruttano le assonanze tra i dati, vi costruiscono attorno delle storie o li collegano ad altre informazioni²⁵. Citiamo in questa sede le tecniche della rima («*spero, promitto e iuro* vogliono l’infinito futuro») o dei *loci*, con cui gli elementi da ricordare in un certo ordine vengono associati a specifici luoghi fisici tramite la memorizzazione di relazioni spaziali. Con le parole da memorizzare si possono anche inventare delle piccole storie («davanti a *si, nisi, num, ne, aliquis* perde le ali»). Nell’apprendimento delle lingue antiche e moderne è assai efficace il metodo della “parola chiave”, che consiste nell’associare al termine straniero da imparare un altro nel proprio idioma, fonicamente simile e che rievochi un’immagine interattiva con il significato, ossia legata alla traduzione: i due legami, acustico-verbale e visivo, permettono di ricordare la traduzione con la mediazione della parola chiave. Ad esempio, per memorizzare il significato di τέλος, ‘fine’, la parola chiave sarà il ‘telo’ del sipario che si chiude al termine di uno spettacolo teatrale; οὐν sarà associabile a ‘dunque’ in quanto fonicamente contenuto nel

²⁴ Cf. PIERI (2005, 69-75); CARDINALETTI (2006); BALBO (2007, 87 s.), che auspica la creazione di un metalessico linguistico comune; SCARPANTI (2019, 544, 550-54), con esempi; GIANNOTTI in <https://www.academia.edu/9650880/>.

²⁵ Vd. in partic. GIORDANO RAMPIONI (2010, 33 s.); SANTROCK (2018b, 270 s.).

termine che ne è la traduzione²⁶; oppure sarà agevole ricordare che ῥᾶδιος significa 'facile' pensando che ascoltare la 'radio' non richiede alcun particolare sforzo fisico o mentale. Come mostra la pratica didattica quotidiana, nello studio delle lingue classiche questa tecnica risulta quasi più produttiva del ricorso alle etimologie scientifiche, specialmente nel caso degli studenti con DSA.

4. Struttura dell'intervento didattico

Come sopra ricordato, il discente apprende la nuova conoscenza anche e soprattutto rifacendosi alle sequenze logico-gerarchiche con cui essa viene presentata: ai fini della qualità del ricordo e dell'apprendimento, un'importanza fondamentale è assunta dall'organizzazione del materiale e, di conseguenza, dalla struttura dell'esposizione e della lezione. Nella sua progettazione e realizzazione, il docente dovrà verificare la presenza, negli schemi cognitivi dei discenti, dei prerequisiti e selezionare le nozioni da introdurre di volta in volta, in modo da evitare un sovraccarico informativo e favorire la loro attenzione²⁷.

Altri principi, proposti da Pessa e Pietronilla Penna, possono risultare utili per la strutturazione dell'esposizione²⁸. Il primo, detto anche "effetto intervallo", riguarda la distribuzione temporale del materiale verbale, che viene ricordato più efficacemente se i momenti di apprendimento sono intervallati e non concentrati; è auspicabile richiamare frequentemente l'informazione, con ripetizioni intervallate, e presentarla più volte in contesti diversificati; è importante inoltre variarne la codifica, ossia codificare la nozione in modo differente alterandone e parafrasandone la struttura superficiale, in modo che sia la rappresentazione semantica a entrare profondamente nella memoria a lungo termine. A partire da quest'ultima indicazione si comprende anche per quale motivo ciò che viene spiegato può risultare 'non chiaro' al discente: la mancata comprensione è dovuta alla mancata realizzazione delle relazioni tra il materiale noto e quello nuovo, che ne impedisce la rielaborazione; in tal caso è necessario, come ribadito, creare i prerequisiti e riesporre l'informazione secondo un nuovo schema o inserendola in un nuovo contesto. Ad esempio, una regola grammaticale non compresa andrà ripresentata in una nuova forma e attraverso altri esempi, differenti da quelli non chiari.

²⁶ Cf. anche PISANO (2015, 343, 351), che riporta i primi due esempi tratti da un'esperienza di didattica con un alunno con DSA, e SCARPELLINI (2019, 562): il metodo può sfruttare anche le assonanze fortuite e le paretimologie.

²⁷ GIORDANO RAMPIONI (2010, 34-41); SANTROCK (2018b, 273, 259).

²⁸ PENNA – PIETRONILLA PESSA (1994, 140 s.).

Infine, è bene privilegiare la presentazione della materia in strutture relate secondo un criterio gerarchico piuttosto che sequenziale, ossia non porre tutti i dati sullo stesso livello, ma favorire i raggruppamenti di elementi per categorie omogenee (*chunks*)²⁹ e formare con essi una rete di conoscenze evidenziandone le connessioni logiche. Gli argomenti andranno quindi selezionati e presentati seguendo il principio della gradualità e della progressione, mostrandone la macrologica (la logica di base) e la micrologica (i dettagli minori), e disposti in modo che ognuno di essi dipenda gerarchicamente da quelli che lo precedono³⁰. Tale organizzazione andrà visualizzata anche negli appunti degli studenti, grazie ai quali essi impareranno a riconoscere, riassumere e ricordare i concetti principali della lezione, a evidenziare le relazioni tra le informazioni con elenchi puntati strutturati in più livelli, a costruire le mappe concettuali e a servirsene³¹. Andranno infine tenuti presenti l'“effetto priorità” e l'“effetto recenza”, ossia il fatto che, in una sequenza, vengono memorizzati meglio gli elementi che si trovano all'inizio e alla fine rispetto a quanto si trova nel mezzo³².

Sin qui sono state prese in considerazione l'esposizione per la trasmissione e l'organizzazione delle informazioni ai fini della loro percezione ed elaborazione da parte dei discenti. Vanno aggiunte alcune osservazioni riguardanti un aspetto parimenti importante nell'apprendimento, ossia l'attenzione. È noto che la concentrazione nell'ascolto dura circa 20 minuti, potendo protrarsi – depotenziata – al massimo per circa 45 minuti; inoltre, secondo il processo noto come “effetto produzione”, un'informazione viene ricordata meglio se vi è una partecipazione attiva nella sua produzione da parte del soggetto, in quanto egli vi presta più attenzione e interesse rispetto a una registrazione e memorizzazione passive³³. Tali presupposti suggeriscono al docente di alternare frequentemente le attività in classe: nel caso della didattica del latino e del greco, specialmente durante l'addestramento linguistico al ginnasio, la lezione frontale – che è bene sia in ogni caso partecipata e dialogata, evitando la mera lettura del libro di testo – deve essere breve e intervallata da momenti in cui si stimoli il ruolo attivo dello studente, per esempio esercitazioni individuali e di gruppo, con e senza la supervisione del docente, prove pratiche o laboratori di riflessione linguistico-

²⁹ Cf. ANOLLI – LEGRENI (2012, 193); SANTROCK (2018b, 263, 270).

³⁰ Tali principi, tipici della didattica nota come «breve», sono spiegati, tra i vari contributi, in CIAMPOLINI (1993) e CIAMPOLINI – PIAZZI (2000). Cf. anche SCARPANTI (2019, 545).

³¹ ANOLLI – LEGRENI (2012, 198); SANTROCK (2018b, 276 s.): vi viene proposto il metodo di studio noto come PQ4R, che consiste nelle attività di scorrere il testo, porsi su di esso delle domande che guidino l'attenzione e l'elaborazione, leggerlo, riflettere, ripetere e ripensare il testo stesso ricordandone i concetti.

³² ANOLLI – LEGRENI (2012, 192); SANTROCK (2018b, 268).

³³ ANOLLI – LEGRENI (2012, 183).

etimologica e di traduzione, nei quali risulta particolarmente valido e fruttuoso il metodo dell'apprendimento cooperativo. Durante la spiegazione, inoltre, è bene che il docente ponga una determinata enfasi sulle parole che vanno memorizzate e sul loro significato, applicando anche la reiterazione verbale, in modo da agire sulla dimensione semantica della memoria a lungo termine.

Per quanto concerne le prove di verifica, Anna Giordano Rampioni sconsiglia la pratica delle cosiddette “interrogazioni programmate”, che impediscono al docente di seguire e verificare il processo di apprendimento *in itinere*. Se la verifica è svolta solo al termine di un vasto argomento, infatti, egli rischia di accorgersi solo allora che certi elementi – prerequisiti di quanto verrà svolto in seguito, specialmente se si considera la trattazione della grammatica – non sono stati opportunamente elaborati e acquisiti dal discente, rendendone più difficoltoso il recupero. Nel caso della mancata appropriazione di alcuni argomenti, sarà necessario appurarne le cause, chiarendo se manchino i prerequisiti di base e i nodi di connessione tra le nozioni o se sia stata applicata una strategia non efficace di apprendimento, che andrà riconosciuta e sostituita³⁴. La verifica e la valutazione del lavoro svolto, pertanto, non devono ridursi ai meri momenti delle prove scritte e orali, ma essere una pratica quotidiana, esercitata continuamente attraverso la restituzione di *feedback* che consentano al docente il riscontro dell'avvenuto apprendimento. D'altra parte, è necessario abituare gli allievi a distribuire equamente nei giorni e nelle settimane lo studio in vista delle prove, attivando efficacemente la codifica e la memoria a lungo termine, in modo da evitare la saturazione e un'eccessiva compressione della preparazione in un ridotto lasso di tempo, che rendono la memorizzazione superficiale³⁵.

5. La memoria negli studenti con DSA: limiti e supporti

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento non sono dovuti a disabilità o *deficit* sensoriali-motori o psichici né a fattori esterni di natura socio-culturale o riconducibili alla scarsa scolarizzazione, ma hanno un'origine neurobiologica genetico-costituzionale e sono probabilmente legati a disfunzioni nel sistema nervoso e a un'interazione di fattori genetici, epigenetici e ambientali; risultano intrinseci all'individuo e, pertanto, lo accompagnano lungo tutto l'arco della vita. Dislessia, disortografia e disgrafia, che interessano in questa sede, sono riconoscibili e diagnosticabili a partire dal secondo anno della scuola primaria in

³⁴ GIORDANO RAMPIONI (2010, 40 s.).

³⁵ ANOLLI – LEGRENZI (2012, 183 s.); SANTROCK (2018b, 275).

quanto, benché il QI sia nella norma, si registra una discrepanza tra l'efficienza cognitiva e le competenze nella letto-scrittura, nonché tra le abilità mostrate dallo studente e quelle attese per la fascia d'età o la classe frequentata: tale discrepanza si manifesta in una minore fluenza e accuratezza nella lettura a voce alta, dovuta a un disturbo dell'automatizzazione e della correttezza della decodifica, una difficoltà nel riconoscere e discriminare i segni alfabetici, nella codifica fonografica, nella competenza ortografica e nell'abilità grafo-motoria durante la scrittura³⁶.

Per evitare che lo studente sviluppi un disagio emotivo, un senso di inadeguatezza e frustrazione e la demotivazione di fronte al proprio limite – che possono condurre al conflitto, all'esclusione dal gruppo dei pari e all'abbandono scolastico, sino al mancato inserimento lavorativo e alla devianza sociale –, è essenziale riconoscere e supportare le sue difficoltà nell'ottica di una didattica inclusiva che sappia agire sull'ambiente e venire incontro alle sue esigenze con opportuni strumenti compensativi e misure dispensative. Grazie alla metacognizione si potrà renderlo consapevole della possibilità di controllare e guidare la propria attività cognitiva e aiutarlo ad accettare e gestire serenamente il proprio limite, favorendo nel contempo un funzionamento cognitivo e socio-relazionale adeguato e la motivazione nei confronti del percorso formativo³⁷.

Gli interventi devono tenere presente che l'alunno con DSA possiede un differente stile di apprendimento, definibile come olistico e globale, intuitivo, creativo e multisensoriale, che avviene per lo più attraverso canali non verbali, ossia visivo-iconografico, uditivo e cinestesico³⁸. Lo studente con dislessia non apprende secondo le tappe che abbiamo sopra riportato, vale a dire l'accesso alle informazioni, la comprensione, selezione e rielaborazione, la memorizzazione e il recupero delle informazioni; nell'approccio con le lingue classiche, pertanto, il tradizionale metodo grammaticale, deduttivo e traduttivo gli risulterà poco utile, dal momento che egli segue e memorizza con difficoltà le definizioni astratte e i procedimenti analitici e deduttivi³⁹.

³⁶ ZAPPATERRA (2012, 67); SANTROCK (2018b, 183-85); LAMI (2019, 521-24). Vd. in partic. VERONESI (2015, 411 s.) per un inquadramento nosografico della dislessia e per una disamina degli errori più frequenti nella lettura da parte di un alunno con DSA; per il caso specifico della lettura in greco vd. SCARPELLINI (2019, 560).

³⁷ LAMI (2019, 526); RICUCCI (2019, 538). Cf. la Legge 170/2010 e il DM 5669/2011, con le relative Linee Guida. Per la normativa di riferimento più recente vd. in partic. RICUCCI (2019, 530-32) e cf. GUERRA (2015, 296 s.).

³⁸ VERONESI (2015, 415 s.); SCARPANTI (2019, 546); cf. anche VIGNOLA (2015, 442).

³⁹ VIGNOLA (2015, 431 s.).

L'alunno con dislessia presenta soprattutto una compromissione della memoria di lavoro⁴⁰, a causa della quale fatica a trattenere ed elaborare per breve tempo le informazioni verbali e visuo-spaziali necessarie per portare a termine il compito cognitivo. Il disturbo comporta, oltre che una notevole fatica nell'automatizzazione di alcune operazioni, una «difficoltà nell'organizzazione del discorso, nel recupero lessicale, nell'organizzazione sintattica, nei collegamenti testuali che permettono di accedere alla comprensione»; il sovraccarico delle informazioni può causare la loro perdita, l'indebolimento della concentrazione, la stancabilità e, pertanto, una certa frequenza di errori e la necessità di più tempo per svolgere l'attività⁴¹.

Un altro limite sperimentato dallo studente con DSA consiste nel calo di attenzione, facilmente riscontrabile da parte del docente durante la valutazione delle prove scritte, la cui parte finale mostra spesso chiaramente i segni dell'affaticamento. Il compito cognitivo richiede infatti all'alunno con dislessia, disortografia e disgrafia un elevato costo attentivo, che si traduce in una riduzione delle risorse da destinare alla comprensione del testo classico⁴². L'attenzione migliora però sensibilmente nel momento in cui egli trova interesse nell'attività proposta e quando sperimenta il successo e la gratificazione.

5.1. Strategie, misure dispensative e strumenti compensativi

Le strategie più opportune da attuare, in accordo con l'alunno stesso, con la famiglia e con il consiglio di classe, andranno definite nel Piano Didattico Personalizzato. Numerose esperienze di insegnanti che hanno lavorato con studenti con dislessia, disgrafia e disortografia risultano preziose per la loro definizione, nella consapevolezza che esse vanno sempre sperimentate e verificate con l'alunno e adattate al suo stile di apprendimento⁴³.

Per quanto riguarda la strutturazione della lezione, Marta Guerra, per esempio, individua le sue metodologie più efficaci nell'attribuzione preliminare di un titolo all'argomento che verrà trattato nella lezione e nella promozione di inferenze, creando i fondamentali collegamenti tra le informazioni nuove e quelle già possedute. La spiegazione del modello grammaticale, inoltre, avviene solo in subordine all'esplorazione intuitiva della lingua: vengono proposte subito semplici frasi in latino o greco che esemplifichino la regola sottostante, e quest'ultima viene definita ed enunciata solo in un secondo momento. La

⁴⁰ Sulla quale vd. ANOLLI – LEGRENZI (2012, 196) e SANTROCK (2018b, 263-65).

⁴¹ LAMI (2019, 527); vd. anche SCARPELLINI (2019, 557).

⁴² Cf. SCARPELLINI (2019, 557 s.).

⁴³ Sulle strategie e le misure didattiche compensative e dispensative vd. LAMI (2019, 527 s.).

spiegazione è seguita da attività laboratoriali in cui gli studenti collaborano allo svolgimento di un compito comune, rivestendo ognuno un ruolo specifico, secondo le modalità dell'apprendimento cooperativo e della *peer education*: in questo modo si agisce anche sulla componente emotiva dello studente con DSA, il quale non si sente diverso, ma parte integrante del gruppo classe nella sua eterogeneità, e può esporre le proprie difficoltà più serenamente e agevolmente a un pari umanamente disponibile e più esperto o sicuro nella materia piuttosto che all'insegnante⁴⁴.

Tra le misure dispensative – gli interventi che consentono al discente di non svolgere le prestazioni rese difficoltose dal disturbo – va menzionato senz'altro l'esonero dalla lettura a voce alta: dal momento che l'alunno comprende e ricorda più facilmente ciò che gli viene letto da altri, sarà più utile la lettura del testo latino o greco da parte dell'insegnante, che potrà evidenziarne il senso e la struttura sintattica rimarcando determinate parole, inserendo pause dove opportuno, fino alla drammatizzazione del brano⁴⁵. Lo studente con disgrafia e disortografia potrà essere dispensato dal prendere appunti e dal copiare ciò che viene scritto alla lavagna (andrà preferito, dove possibile, l'utilizzo della lavagna multimediale) e, soprattutto, dalla pura e semplice memorizzazione di precise sequenze di parole, come declinazioni, coniugazioni, paradigmi o regole grammaticali – le conoscenze dichiarative esplicite –, che per lui risulta particolarmente difficoltosa oltre che controproducente. Nelle prove orali, che è bene siano programmate, potrà avvalersi di strumenti compensativi, ossia di mediatori didattici quali schemi, mappe concettuali e “tabelle della memoria” – di cui si tratterà tra poco – da lui stesso costruiti e che possano sopperire alla difficoltà mnemoniche. Gli stessi potranno essere impiegati, insieme al dizionario (preferibilmente digitale) e ad altri repertori lessicali, anche nei compiti scritti di traduzione dalle lingue classiche. In questi ultimi il docente dovrà appurare, più che la correttezza della decodifica meccanica in italiano dei modi e tempi verbali, dei casi e dei complementi, l'avvenuta comprensione del brano assegnato; un approccio eccessivamente meccanico al testo rischia infatti di compromettere l'appropriazione della globalità del messaggio, ossia la «conquista del significato

⁴⁴ La struttura di apprendimento nota come metodo del *cooperative learning* sfrutta lo stimolo del gruppo e il coordinamento degli sforzi – di tutti e di ognuno – volti al raggiungimento di un obiettivo comune, coniugando il senso di responsabilità individuale con l'impegno collaborativo. La *peer education*, o «educazione tra pari», prevede che i formatori si occupino dell'educazione di persone a loro simili per età e condizione sociale. Vd. BALBO (2007, 93, 117-19), in partic. p. 119 per il potenziamento della memorizzazione tramite l'apprendimento cooperativo; VENTURINI (2015, 404 s.); SCARPANTI (2019, 545). Per un'analisi dei fondamenti del *cooperative learning* vd. COMOGLIO – CARDOSO (1996); COMOGLIO (2001); VEGGETTI (2004).

⁴⁵ Cf. PISANO (2015, 351); VIGNOLA (2015, 434); SCARPELLINI (2019, 559).

– nella quale risiedono il senso e il valore dei compiti di traduzione»⁴⁶. Oltre a progettare correttamente il compito dal punto di vista grafico per facilitare la lettura da parte dell'alunno, è poi utile inserire un pre-testo e un post-testo per favorire la sua contestualizzazione e comprensione globale; lo studente potrà lavorare sul testo servendosi dei colori e di altri espedienti grafici da lui scelti e sperimentati per riconoscere le categorie grammaticali di appartenenza dei vari termini e le loro caratteristiche morfologiche, tradurre una parte più breve del compito rispetto a quello assegnato alla classe, svolgere esercizi aggiuntivi di riflessione linguistica e rispondere a domande di comprensione del brano⁴⁷.

5.2. La “memoria esterna” e le “tabelle della memoria”

Se nel discente con DSA che si avvicina allo studio del latino e del greco l'obiettivo da costruire – e valutare – sono le capacità logiche, di comprensione e ragionamento, piuttosto che le risorse e le prestazioni mnemoniche o le funzioni automatiche, è necessario che egli possa disporre di una “memoria esterna” che compensi le carenze della memoria di lavoro⁴⁸.

È quindi auspicabile la creazione delle cosiddette “tabelle della memoria” o “mappe della materia” – usate per esempio nell'esperienza di Caterina Pisano⁴⁹ –, che andranno costruite con e dallo studente e continuamente aggiornate con il nuovo materiale che andrà ad aggiungersi nel tempo. Questi strumenti compensativi, oltre che rafforzare la memoria rendendo accessibili i dati di cui il discente si appropria con fatica, possono essere utilizzati nello studio personale e nelle verifiche scritte e orali. Devono essere caratterizzati da chiarezza ed economicità, ossia devono contenere solo le informazioni essenziali e consentirne l'immediato reperimento attraverso un adeguato impianto grafico e altri espedienti quali evidenziazioni e colori concordati con lo studente. L'inserimento dei dati, che verranno mano a mano ampliati, deve rispettare il principio della progressione: sarà quindi possibile che il discente avverta l'esigenza di sostituire le tabelle via via che le informazioni si arricchiranno. Ad esempio, studiando le declinazioni greche, egli dovrà aggiungere che -ος costituisce la desinenza del

⁴⁶ SCOCCHERA – PISANO (2015, 383); cf. VIGNOLA (2015, 434).

⁴⁷ GUERRA (2015, 297-302), con un esempio di un compito in classe assegnato a uno studente con DSA.

⁴⁸ SCARPELLINI (2019, 569 s.).

⁴⁹ Vd. in partic. PISANO (2015, 345-49, 356-59), con la descrizione dell'impianto grafico ed esempi; un'utile visione sinottica delle declinazioni greche è offerta in ROSCALLA (2009, 78 s.); cf. anche VENTURINI (2015, 400); SCARPELLINI (2019, 566, 578 s.). Le tabelle della memoria sono già menzionate dalla circolare MIUR 4099 del 2004 e dalla legge 170/2010 come strumenti compensativi.

genitivo singolare della terza declinazione e non solo quella del nominativo singolare della seconda, associandovi poi i relativi articoli⁵⁰; oppure, una volta trattato l'aoristo tematico, le tabelle dell'imperfetto e dell'aoristo sigmatico non saranno più sufficienti, e andranno affiancate da altre che riportino l'aoristo secondo con una struttura comparativa, economica e funzionale, offrendo sempre un quadro d'insieme. Per conservare la chiarezza, la sinteticità e la praticità, la Pisano consiglia di riprodurre nei modelli non l'intero verbo o sostantivo, ma solo le desinenze verbali e nominali, e di riportare all'inizio, nelle prime pagine, gli argomenti più frequenti e più consultati.

5.3. Il Metodo “Natura”

Un ulteriore supporto alla memoria può essere costituito dal ricorso, quando ritenuto possibile e auspicabile, al cosiddetto “metodo natura” o “metodo di Ørberg”, che, concepito per un apprendimento immersivo, espone l'alunno alla lingua orale e privilegia i procedimenti induttivi per la riflessione grammaticale, linguistica e lessicale⁵¹. L'impiego di tale metodo trova tra i docenti, com'è noto, sostenitori e scettici⁵². Secondo Chiara Scarpellini, per esempio, l'apprendimento del greco proposto da *Athenaze*, pur procedendo per gradi, sfruttando la ripetitività, facendo sedimentare nel tempo le nozioni prima di introdurre di nuove e mostrando pertanto una certa utilità per l'apprendimento della sintassi, risulta complessivamente poco funzionale, in quanto va integrato con il procedimento deduttivo e con solide conoscenze morfologiche che consentano di riconoscere la struttura della frase classica; nel caso dell'alunno con DSA, tali conoscenze morfologiche andranno fornite nella “memoria esterna” delle “tabelle della memoria”⁵³.

Non è tuttavia nostra intenzione inserirci nel dibattito. Preferiamo piuttosto evidenziare alcuni vantaggi offerti, nella didattica rivolta agli studenti con DSA, da testi come *Familia Romana*, *Roma aeterna* e *Athenaze*. A nostro parere, essi favoriscono un'agevole memorizzazione del lessico, dei sintagmi e dei costrutti tramite il rinforzo, la ridondanza e la ripetizione; l'apparato iconografico che supporta il testo per spiegare il significato dei termini introdotti sfrutta inoltre

⁵⁰ Un utile prospetto per risalire dal genitivo al nominativo è in ROSCALLA (2009, 80-83).

⁵¹ ØRBERG (1997); MIRAGLIA (2004); PIOVAN (2004); BALBO (2007, 70-74); SCOCCHERA – PISANO (2015, 387-89); VIGNOLA (2015, 435-37). Il metodo “natura” va distinto dal “metodo naturale”, che prevede l'accesso induttivo al latino partendo dai testi al fine di ricavarne per astrazione le riflessioni morfo-sintattiche: vd. BALBO (2007, 67-70), con bibliografia.

⁵² Cf. p. es. IODICE DI MARTINO (1994, 67 s.); BALBO (2007, 73 s.).

⁵³ SCARPELLINI (2019, 564-66, 574).

l'apprendimento multisensoriale proprio di tali discenti. Essi sono così chiamati a rinvenire autonomamente nel brano le costanti grammaticali, mentre il lessico sorge e si arricchisce gradualmente con il dipanarsi della narrazione: il percorso si svolge dal semplice al complesso, dal lessico quotidiano e concreto al linguaggio astratto, filosofico e politico, e, insieme alle strutture morfosintattiche, vengono a delinearsi rappresentazioni concettuali interne alla lingua classica. La narrazione – il cui andamento è stato definito come “arcaico”, in quanto ricapitola gli eventi già avvenuti prima di procedere nel racconto⁵⁴ – ripropone i medesimi lemmi e sintagmi in forme morfologiche e contesti sintattici differenti e induce così il discente a compiere naturalmente processi di analisi ed esclusione, generalizzazione e inferenze, generando contemporaneamente reti e strutture di significato.

5.4. I canali non verbali

Per sfruttare l'apprendimento dell'alunno con DSA attraverso i canali non verbali, può essere utile ricorrere alla didattica del latino e del greco secondo il modello «valenziale» o della «verbo-dipendenza»⁵⁵, che sfrutta il mediatore iconico per visualizzare le strutture linguistiche tramite la costruzione di stemmi (agevolmente realizzabili tramite la lavagna interattiva multimediale) e l'analisi funzionale dei costituenti della frase: è così possibile limitare il ricorso a definizioni e categorie grammaticali e alleggerire il carico cognitivo a vantaggio non solo dell'alunno con difficoltà, ma anche dell'intera classe – formata ormai da nativi digitali che privilegiano l'apprendimento olistico rispetto a quello analitico –, nell'ottica di una didattica inclusiva e non differenziata⁵⁶. Donatella Vignola suggerisce inoltre, come supporto al testo scritto, il ricorso alla traduzione intersemiotica, ossia all'«interpretazione di un segno linguistico per mezzo di sistemi di segni non linguistici», in cui il significato costituisce l'invariante e può essere trasportato da un segno all'altro: un testo scritto, un'immagine o una vignetta, un dipinto o una scultura, sino alla presentazione con *Power Point*, alla canzone e al film, che possono risultare assai utili nella trattazione della letteratura

⁵⁴ SCOCCHERA – PISANO (2015, 389).

⁵⁵ Noto come modello di Tesnière-Happ-Proverbio: vd. TESNIÈRE (1959) e, per l'applicazione al latino, HAPP (1976). Per un'illustrazione con relativa bibliografia vd. BALBO (2007, 60-64); GIORDANO RAMPIONI (2010, 78-83); VERONESI (2015, 422-27); VIGNOLA (2015, 434, 437-40), che parla anche di grammatica “vista”; gli ultimi due contributi contengono inoltre considerazioni ed esempi di stemmi concepiti anche per la didattica per alunni con DSA.

⁵⁶ Lo stesso approccio è utile per lo studio della letteratura: esempi di schemi e mappe concettuali utilizzabili dall'intera classe con istruzioni sul modo di curare l'aspetto grafico sono in BALBO (2007, 174-77).

e della cultura classica; il formato multimediale e la “narrazione visiva” resa possibile dal *software* prezi.com, da sfruttare in un approccio il più possibile operativo-laboratoriale e interdisciplinare, sono raccomandati anche da Elena Scarpanti⁵⁷. Quest’ultimo approccio consente di indagare in profondità il significato dei testi classici e di far comprendere la natura complessa della loro lettura, comprensione e traduzione, che implica una molteplicità di soluzioni e di interpretazioni.

6. Conclusioni

Le teorie della metacognizione hanno evidenziato come la consapevolezza del funzionamento dei meccanismi e dei processi psichici e il controllo esercitato su di essi da parte dello studente, insieme al suo coinvolgimento attivo nell’apprendimento, siano i presupposti fondamentali per lo sviluppo della motivazione e di un atteggiamento positivo nei confronti dell’esperienza scolastica, dello studio e della formazione⁵⁸. Se da una parte, come abbiamo mostrato, il docente è chiamato a impostare il proprio lavoro conoscendo chiaramente i processi che intende attivare per favorire la comprensione e la memorizzazione delle conoscenze, ossia l’apprendimento, è altrettanto importante che il discente sappia che anche le abilità e le prestazioni mnemoniche possono essere guidate e migliorate con pratiche adeguate.

Nel caso specifico dell’insegnamento e apprendimento del latino e del greco, numerosi sono poi i vantaggi di una didattica non normativa e puramente mnemonica in senso tradizionale, bensì integrata, ossia che sappia coniugare l’approccio storico-linguistico e glottologico, evidenziando le comuni origini indeuropee e i nessi profondi tra le lingue classiche e moderne⁵⁹.

Per quanto riguarda le strategie di intervento a favore degli alunni con DSA, che implicano una «rimodulazione complessiva della prassi» d’insegnamento, è essenziale tenere presente che la didattica inclusiva si rivolge a tutti gli studenti, rispettando e valorizzando le differenze a vantaggio di ogni componente del gruppo: affinché le misure compensative e dispensative non divengano «marcatori

⁵⁷ VENTURINI (2015, 403 s.); VIGNOLA (2015, 440 s.), che si rifà a JAKOBSON (1966, 57); SCARPANTI (2019, 544-49).

⁵⁸ GIORDANO RAMPIONI (2010, 39); SANTROCK (2018b, 271, 278, 280-83).

⁵⁹ Cf. PIERI (2005, 34-39); SCARPANTI (2019, 543 s., 548). In questo senso è auspicabile la collaborazione tra docenti, anche di diverse discipline: SANTROCK (2018b, 274 s.) parla di «adaptive expertise».

di diversità»⁶⁰, le proposte concepite per gli alunni in difficoltà devono poter essere utili a tutta la classe, in modo da rafforzare il senso di appartenenza a una comunità di persone tra loro interagenti e interdipendenti, e condurre ciascuno verso il successo formativo.

⁶⁰ Le citazioni sono tratte da RICUCCI (2019, 533).

Riferimenti bibliografici:

ANOLLI – LEGRENZI 2012

L. Anolli – P. Legrenzi, *Psicologia generale*, Bologna.

AUSUBEL 1963

D.P. Ausubel, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York.

AUSUBEL 1968

D.P. Ausubel, *Educational Psychology: a Cognitive View*, New York-Toronto.

BALBO 2007

A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Novara.

CARDINALETTI 2006

A. Cardinaletti, *Una proposta per l'insegnamento linguistico del latino e del greco antico: alcune considerazioni generali*, in U. Cardinale (a cura di), *Essere e divenire del «Classico»*, Atti del convegno internazionale (Torino-Ivrea, 21-23 ottobre 2003), Torino, 330-47.

CIAMPOLINI 1993

F. Ciampolini, *La didattica breve*, Bologna.

CIAMPOLINI – PIAZZI 2000

F. Ciampolini – F. Piazzi, *la ricerca metodologico-disciplinare. Una strategia per il rilancio della scuola italiana*, Bologna.

COMOGLIO 2001

M. Comoglio, *Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni*, «Orientamenti Pedagogici» I, 28-48.

COMOGLIO – CARDOSO 1996

M. Comoglio – M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma.

CORNOLDI – CAPONI 1991

C. Cornoldi – B. Caponi, *Memoria e metacognizione*, Trento.

FLAVELL 2004

J.H. FLAVELL, *Theory-of-mind development. Retrospect and prospect*, «Merrill-Palmer Quarterly» L, 274-90.

FLOCCHINI 2001

N. Flocchini, *Lo studio del lessico nell'insegnamento del latino. Problemi di metodo e di organizzazione didattica*, «Latina Didaxis» XVI, 123-45.

GIANNOTTI

A. Giannotti, *Una lezione di greco. Morfologia e lessico: la formazione delle parole e l'importanza dei suffissi*, <https://www.academia.edu/9650880/>.

GIORDANO RAMPIONI 2003a

A. Giordano Rampioni, *L'insegnamento del lessico latino: perché, quale*, «Aufidus» L, 93-104.

GIORDANO RAMPIONI 2003b

A. Giordano Rampioni, *L'insegnamento del lessico latino: come. Alla ricerca di un metodo*, «Aufidus» LI, 197-207.

GIORDANO RAMPIONI 2010

A. Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino*, Bologna.

GLOVER – CORKILL 1995

J.A. Glover – A.J. Corkill, *Quale contributo la psicologia cognitivista può offrire alla scuola? Parte quarta: l'effetto intervallo e l'organizzazione della memoria*, «Psicologia e scuola» LXXIV, 18-26.

GUERRA 2015

M. Guerra, *L'insegnamento della grammatica greca ad alunno dislessico di ginnasio: un esempio di Piano Didattico Personalizzato*, «Quaderni di Atene e Roma» V, 295-302.

HAPP 1976

H. Happ, *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, Göttingen.

IODICE DI MARTINO 1994

M.G. Iodice Di Martino, *Didattica della lingua latina oggi. Tendenze scientifiche e prassi editoriale*, «Bollettino di Studi Latini» XXIV, 652-65.

JAKOBSON 1966

R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Milano.

LAMI 2019

L. Lami, *Dislessia evolutiva in adolescenza: inquadramento, diagnosi, evoluzione*, «Quaderni di Atene e Roma» VI, 521-28.

MIRAGLIA 2004

L. Miraglia, *Metodo natura e storia culturale*, in G. Milanese (a cura di), *A ciascuno il suo latino: la didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*, Atti del convegno di studi (Vicenza, 1-2 ottobre 2001), Galatina, 23-62.

NOVAK 1998

J. Novak, *Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Mahwah (trad. it. Trento 2001).

ØRBERG 1997

H.H. Ørberg, *Lingua latina per se illustrata*, ed. italiana a cura dell'Accademia Vivarium Novum, Montella.

PESSA – PIETRONILLA PENNA 1994

E. Pessa – M. Pietronilla Penna, *La rappresentazione della conoscenza. Introduzione alla Psicologia dei processi cognitivi*, Roma.

PIERI 2002

M.P. Pieri, *L'apprendimento del lessico latino*, «Aufidus» XLVI, 37-98.

PIERI 2005

M.P. Pieri, *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Roma.

PIOVAN 2004

D. Piovan, *Sull'apprendimento delle lingue classiche. Qualche considerazione, una proposta*, in G. Milanese (a cura di), *A ciascuno il suo latino: la didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*, Atti del convegno di studi (Vicenza, 1-2 ottobre 2001), Galatina, 71-81.

PISANO 2015

C. Pisano, *Storia di un'esperienza di insegnamento/apprendimento*, «Quaderni di Atene e Roma» V, 339-59.

QUAGLIA 2006

S. Quaglia, *La grammatica dal testo per il testo: riflessioni sull'insegnamento del Greco (e del Latino)*, in U. Cardinale (a cura di), *Essere e divenire del «Classico»*, Atti del convegno internazionale (Torino-Ivrea, 21-23 ottobre 2003), Torino, 317-29.

REED 1982

S.K. Reed, *Cognition. Theory and applications*, Monterey (trad. it. Bologna 1994²).

RICUCCI 2019

M. Ricucci, *Lo strano caso del latino e della dislessia: fondamenti teorici della valutazione dell'alunno DSA*, «Quaderni di Atene e Roma» VI, 529-39.

ROEDIGER – RAJARAM – GERACI 2007

H.L. Roediger – S. Rajaram – L. Geraci, *Three Forms of Consciousness in Retrieving Memories*, in P.D. Zelazo – M. Moscovitch – E. Thompson (eds.), *The Cambridge Handbook of Consciousness*, Cambridge-New York, 251-87.

ROSCALLA 2009

Arche megiste. Per una didattica del greco antico, Pisa.

SANTROCK 2018a

J.W. Santrock, *A Topical Approach to Life-Span Development. Ninth Edition*, New York.

SANTROCK 2018b

J.W. Santrock, *Educational Psychology. Sixth Edition*, New York.

SCARPANTI 2019

E. Scarpanti, *Proposta di laboratorio lessicale: supporto alla memorizzazione degli studenti DSA*, «Quaderni di Atene e Roma» VI, 541-54.

SCARPELLINI 2019

C. Scarpellini, *Dislessia e meccanismi di apprendimento linguistico*, «Quaderni di Atene e Roma» VI, 555-81.

SCOCCHERA – PISANO 2015

R. Scocchera – C. Pisano, *Dal metodo traduttivo al metodo induttivo: le ragioni di una scelta*, «Quaderni di Atene e Roma» V, 381-93.

SLOTNICK – SCHACTER 2007

S.D. Slotnick – D.L. Schacter, *The Cognitive Neuroscience of Memory and Consciousness*, in P.D. Zelazo – M. Moscovitch – E. Thompson (eds.), *The Cambridge Handbook of Consciousness*, Cambridge-New York, 809-27.

TESNIÈRE 1959

L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris (trad. it. Torino 2001).

TULVING 1972

E. Tulving, *Episodic and Semantic Memory*, in E. Tulving – W. Donaldson (eds.), *Organization of Memory*, New York.

TULVING 1993

E. Tulving, *What is Episodic Memory?*, «Current Directions in Psychological Science» III.2, 67-70.

VEGETTI 2004

M.S. Veggetti, *L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*, Roma.

VENTURINI 2015

D. Venturini, *Insegnare il greco agli allievi con DSA: esperienze sul campo*, «Quaderni di Atene e Roma» V, 395-406.

VERONESI 2015

E. Veronesi, *Didattica delle lingue classiche per DSA: un possibile intervento*, «Quaderni di Atene e Roma» V, 407-28.

VIGNOLA 2015

D. Vignola, *Il diritto ai classici nei casi di DSA: strategie nuove e antiche valide per la didattica del greco*, «Quaderni di Atene e Roma» V, 429-57.

ZAPPATERRA 2012

T. Zappaterra, *La lettura non è un ostacolo*, Pisa.