

**RELAZIONE DI TIROCINIO ATTIVO. CLASSE DI  
CONCORSO A051**

**"PIANIFICAZIONE DELLA PRATICA  
TRADUTTIVA CONIUGANDO COMPETENZE  
MORFOSINTATTICHE E PROCEDURALI IN  
UNA CLASSE DI LICEO PSICO-SOCIO-  
PEDAGOGICO"**

**SPECIALIZZANDA: Raffaella Barberis**

# PARTE PRIMA: LE TEORIE DI RIFERIMENTO

## 1. MODELLO TEORICO-DIDATTICO.

Lo sfondo teorico a cui si fa riferimento è costituito fundamentalmente da alcune acquisizioni della psicologia cognitiva a partire dalla teoria dell'apprendimento alla modalità tramite la quale si attua l'entrata dell'informazione ed alla modalità mediante la quale l'informazione viene messa in relazione con le conoscenze pregresse del soggetto (*struttura cognitiva*). Sulla base di questa distinzione si potranno determinare un apprendimento per ricezione meccanico o significativo ed un apprendimento per scoperta meccanico o significativo: obiettivo del docente dovrebbe essere quello di promuovere tipi di apprendimento significativi, ossia far sì che il nuovo elaborata da Ausubel, unita ad alcune importanti considerazioni tratte da Gagné e da Pellerey.

In particolare la teoria di Ausubel distingue quattro tipi di apprendimento che sono individuati in base contenuto della conoscenza venga integrato e 'ancorato'<sup>1</sup> alla matrice cognitiva dello studente nell'ambito di una memoria a lungo termine cercando di ridurre l'incidenza di un apprendimento meccanico fondato su una memorizzazione temporanea. In effetti occorre rendersi conto di come quest'ultimo tipo di apprendimento sia involontariamente indotto dall'ambiente educativo (il docente e le sue attese), come nota lo stesso Ausubel: *"Una ragione per cui gli allievi spesso adottano un tipo di apprendimento meccanico per materie potenzialmente ricche di significato è che imparano...che dare risposte soggettive corrette che corrispondono letteralmente a ciò che pensano non riceve credito alcuno da parte di alcuni insegnanti. Un'altra ragione è che a causa di un livello generalmente alto di ansietà, o a causa di una cronica esperienza fallimentare in una data materia... non credono più di essere capaci di apprendere mediante elaborazione significativa...Infine, gli alunni possono sviluppare un tipo di apprendimento meccanico quando sono sottoposti a spinte troppo pressanti ad esibire facilità di parola, o a nascondere una mancata piena iniziale comprensione, piuttosto che ammetterla e porvi gradualmente rimedio"*<sup>2</sup>. Nell'ambito di questa teoria quindi l'assimilazione o il processo di ancoraggio alla struttura cognitiva faciliterebbe la ritenzione anche se soggetta all'influenza corrosiva della generale tendenza alla riduzione mnestica del materiale appreso<sup>3</sup>. Infatti occorre tener presente come tra le varie caratteristiche dell'organizzazione e del funzionamento cognitivo si possono enucleare:

- a) la tendenza a seguire il principio della differenziazione progressiva, nell'acquisizione che il discente fa di settori conoscitivi completamente nuovi o di nuove componenti di settori già familiari;
- b) la tendenza al riduzionismo o alla semplificazione, allo scopo di alleggerire il peso delle cose da conoscere, che si manifesta nei processi di astrazione, formazione di concetti, categorizzazione, generalizzazione e assimilazione obliterativa;

---

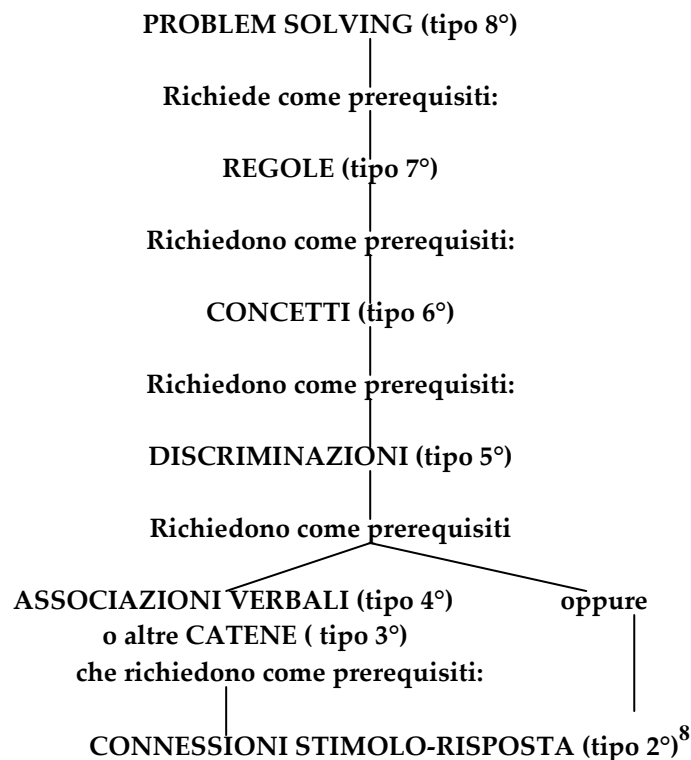
<sup>1</sup> Cfr. D. P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, 1978, p. 119.

<sup>2</sup> Cfr. ID, *ib.*, p. 95.

<sup>3</sup> In questi casi ad un'assimilazione obliterativa (in cui le nuove idee apprese tendono a diventare inseparabili dalle loro idee di appoggio) si sostituisce una vera e propria assimilazione per cancellazione in cui si assiste ad una discriminabilità zero fra idee pregresse e nuove idee apprese. ID., *ib.*, pp. 159-161.

c) la tendenza a raggiungere una maggiore coerenza interna o congruenza di significato con la struttura cognitiva, attraverso la dimenticanza selettiva o il fraintendimento selettivo di nuove idee non familiari o contrastanti con i contenuti già presenti nella struttura cognitiva. Infatti la maggiore o minore tendenza a semplificare l'immagazzinamento delle informazioni nella struttura cognitiva, e quindi a ridurre la fatica conoscitiva, è un aspetto importante del cosiddetto 'stile cognitivo' con cui si intendono le differenze individuali internamente coerenti nell'organizzazione e nel funzionamento cognitivo<sup>4</sup>.

Sempre tenendo in considerazione il concetto di *struttura o matrice cognitiva*<sup>5</sup>, anche gli apporti di Gagné sono importanti nel momento in cui si affronta il discorso dei prerequisiti dell'apprendimento: esso è infatti suddiviso in otto tipologie<sup>6</sup> di cui ci interessa soprattutto l'ottava (*problem solving*). Questo tipo di apprendimento presuppone infatti tutta una serie di acquisizioni precedenti di cui sono fondamentali la capacità di identificare i caratteri essenziali della risposta che costituirà la soluzione *prima* di arrivare ad essa e quella di richiamare alla memoria regole già apprese, secondo questo schema<sup>7</sup>:



<sup>4</sup> Cfr. ID., *ib.*, p. 249.

<sup>5</sup> Cfr. M. PELLERAY, *Progettazione didattica*, SEI, 1994, pp. 166-167. Il concetto di matrice forse è preferibile a quello di struttura, nel momento in cui si considera la sua natura dinamica.

<sup>6</sup> Cfr. R.M. GAGNE', *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, 1973, cap. 2 (1°: apprendimento di segnali; 2°: apprendimento stimolo-risposta; 3°: concatenazione; 4°: associazione verbale; 5°: apprendimento di discriminazioni; 6°: apprendimento di concetti; 7°: apprendimento di regole; 8°: problem solving).

<sup>7</sup> Cfr. R.M. GAGNE', *cit.*, p. 91.

<sup>8</sup> A cui probabilmente si aggiunge il fatto che le connessioni STIMOLO-RISPOSTA richiedano come prerequisito l'apprendimento di segnali (tipo 1°).

Si può notare quindi come il *problem solving* si collochi all'ultimo stadio, più complesso, dell'apprendimento. In effetti la soluzione dei problemi è stato un tema ampiamente trattato e discusso dagli psicologi cognitivisti. Gli apporti più significativi possono essere così sintetizzati<sup>9</sup>:

- di fronte ad un problema i processi cognitivi che possono interferire nella sua risoluzione sono definiti come *pensieri strutturalmente ciechi e non produttivi*. Questo tipo di pensiero si può riconoscere in quei soggetti che riproducono meccanicamente processi di pensiero eseguiti in altre situazioni senza rendersi conto del fatto che non siano appropriati in quella situazione specifica. Pensano in modo riproduttivo e non produttivo, non mostrandosi sensibili ai requisiti strutturali di quel particolare problema. In questo caso le loro conoscenze pregresse possono interferire con la loro capacità di vedere quello che risulta ovvio ad una persona meno istruita o con minori conoscenze pregresse;
- l'influenza esercitata dalle esperienze precedenti è dovuta al fatto che nella risoluzione dei problemi si fa ricorso alla memoria. Nell'analisi della situazione vengono rievocate alla memoria strategie già impiegate pensando, erroneamente, ad una loro funzionalità nella nuova situazione secondo un tipo di fenomeno chiamato *fissità funzionale*;
- la *fissità funzionale*, che nasce anche da un'assunzione errata (o presupposto errato) prima di affrontare il problema vero e proprio, può essere superata tramite suggerimenti nel corso delle operazioni;
- è possibile distinguere fra problemi la cui soluzione è accompagnata da un improvviso *insight* ('lampo') e problemi senza *insight* i quali vengono risolti in maniera graduale con l'applicazione di una procedura per mezzo della quale il solutore si avvicina alla soluzione attraverso una serie di piccoli passi. Inoltre in questi ultimi i soggetti dovrebbero provare una *sensazione di vicinanza* tanto più grande quanto più progrediscono verso la soluzione ed una *sensazione di conoscenza*: proprio perché questi problemi presuppongono l'applicazione di una procedura, i soggetti possono prevedere se sono in grado di risolverli considerando le conoscenze che possiedono. Tali giudizi nei confronti delle conoscenze possedute costituiscono degli esempi di *metacognizione*, ossia della consapevolezza che abbiamo del funzionamento dei nostri processi cognitivi;
- una delle fonti di difficoltà che caratterizzano i processi di soluzione ha a che fare con l'incapacità di rendersi conto che la soluzione può essere trovata per mezzo di un qualcosa che già si conosce;
- un'altra fonte di difficoltà è l'incapacità di scoprire e selezionare le informazioni rilevanti, definita in termini di *sagacia*. Essa si distingue dall'apprendimento, ovvero dalla capacità di ricordare le informazioni pertinenti al problema, poiché è la capacità di discriminare gli aspetti rilevanti da quelli che non lo sono.

---

<sup>9</sup> Cfr. J.G. BENJAFIELD, *Psicologia dei processi cognitivi*, Il Mulino, 1999, pp. 271-295.

Gli apporti del cognitivismo quindi risultano di una certa utilità anche in relazione all'apprendimento della lingua latina ed al problema della traduzione intesa come *problem solving*.

D'altra parte un ulteriore aspetto che occorre tenere in considerazione è il fatto che durante la risoluzione dei problemi si possono commettere degli errori o degli sbagli: anche in questo caso alcuni concetti si possono trarre da Ausubel il quale definisce la struttura cognitiva come 'una fonte cospicua di trasferimento cognitivo *negativo*'<sup>10</sup>. Se nel trasferimento cognitivo gli aspetti rilevanti dell'esperienza passata sono 'proprietà organizzative della conoscenza che il discente ha della materia, quali chiarezza, stabilità, generalizzabilità, inclusività, coesività, e discriminabilità'<sup>11</sup>, un tipo di trasferimento negativo rispecchia la conservazione di sistemi abituali inapplicabili nel nuovo problema da risolvere. La sua soluzione richiede il superamento della fissità funzionale e la ricerca di nuove direzioni, esigenze che spesso interferiscono con la tendenza ad usare il medesimo approccio che ha portato il successo in una precedente esperienza di *problem solving*. Infine un altro tipo di transfer negativo riflette semplicemente il prevalere di talune tendenze generali riduzionistiche, tendenti ad esempio a concettualizzare i problemi in termini di causalità singola piuttosto che multipla. L'applicazione di questi trasfer negativi genera l'errore o lo sbaglio di cui si è occupata analiticamente L. Czerwinsky Domenis<sup>12</sup> prendendo le mosse proprio dalla teoria di apprendimento di Ausubel.

Per quest'un ultimo aspetto di carattere teorico si è tenuto conto di alcune acquisizioni fondamentali della cosiddetta 'didattica dell'errore'<sup>13</sup>. Essa trae il suo statuto epistemologico dagli apporti del pensiero di K. R. Popper e di G. Bachelard<sup>14</sup> i quali hanno ribadito 'l'immane potenza dell'errore' come strumento fondamentale per promuovere la ricerca e la conoscenza scientifica<sup>15</sup>. In realtà intorno all'errore si è cristallizzata una 'cattiva' letteratura che è difficile da rimuovere: esso infatti non è disprezzato soltanto da molti filosofi, ma da non pochi pedagogisti e di fatto non si ha ancora una adeguata pedagogia dell'errore ed ancor meno una sapiente sua didattica, anche se gli studi in questo settore si sono moltiplicati<sup>16</sup>. Oggi addirittura si

---

<sup>10</sup> Cfr. D.P. AUSUBEL, *cit.*, pp. 688-690.

<sup>11</sup> ID., *ib.*, p. 199.

<sup>12</sup> Cfr. L. CZERWINSKY DOMENIS, *Un errore utile*, Erikson, 2005.

<sup>13</sup> Cfr. C. LANEVE, *Elementi di didattica generale*, La Scuola, 1998, pp. 46-48.

<sup>14</sup> K. R. POPPER, *Diritto d'errore*, Armando, 2002; G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1977.

<sup>15</sup> 'La nostra conoscenza si accresce nella misura in cui impariamo dagli errori', scrive Popper nella *Prefazione a Congetture e confutazioni*, Il Mulino, 1972, p. 4.

<sup>16</sup> R. M. SWARTZ, *Mistakes as an Important Part of the Learning Process*, in AA.VV., *Knowledge and Fallibilism: Essays on Improving Education*, New York, 1980, pp. 13-26; H.J. PERKINSON, *Didattica dell'errore. Aspetti pedagogici del pensiero di K. R. Popper*, Armando, 1983; G. MOLLO, *Il valore dell'errore nella dinamica dell'apprendimento*, in «Cultura e scuola», aprile-giugno 1986, pp. 128-145; M. BALDINI, *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, La Scuola, 1986; A. DEMATTE', *L'errore in classe*, in «L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate», febbraio 1990, vol. 13, n. 2, pp. 178-191; O. ZANATO ORLANDINI, *Educare all'errore, educare al cambiamento*, La Scuola, 1995; (a cura di) L. BINANTI, *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, 2001; L. CZERWINSKY DOMENIS, *cit.*, 2005.

assiste nella prassi scolastica ad una tendenza altrettanto negativa che in passato, secondo quanto rileva M. Baldini<sup>17</sup>: *“Un tempo l’alunno veniva sistematicamente punito per gli errori che commetteva, oggi tutto questo non è più, sempre più spesso, infatti, gli errori non vengono neppure rilevati al fine, si dice, di non frustrare i giovani allievi”*. In realtà sia l’atteggiamento di chi sanziona l’errore sia quello di chi lo rimuove sono pericolosamente fuorvianti e anti-educativi: l’insegnante quindi se non è chiamato né a condannare né ad assolvere gli errori, dovrebbe in primo luogo imparare a distinguere gli sbagli dagli errori creativi<sup>18</sup> e intelligenti, dando spazio alla discussione critica e mostrando che l’incompletezza e la precarietà caratterizzano le nostre attuali conoscenze<sup>19</sup>. Invece, secondo Bachelard, gli insegnanti sono vittime del cosiddetto *Complesso di Cassandra* poiché tendono a presentarsi come unici depositari della verità.

Negli ultimi anni gli studi hanno quindi sottolineato fondamentalmente questi concetti:

- l’errore rappresenta un fattore costitutivo dell’apprendimento, assume valore *formativo* ed occorre dare ampio spazio al suo studio;
- occorre promuovere l’apprendimento dagli errori poiché allo studente non deve essere insegnato ad evitare gli errori, ma ad utilizzare le informazioni che essi contengono;
- occorre promuovere l’autocontrollo, ossia sollecitare gli studenti ad autocorreggere i propri errori<sup>20</sup>. Questa pratica metacognitiva contribuirebbe a comprendere ed a valutare la validità delle proprie strategie di risoluzione dei problemi, promuovendo la sicurezza in se stessi e lo sviluppo del pensiero critico<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> Cfr. M. BALDINI, *cit.*, p. 12.

<sup>18</sup> Per semplificare si parla di ‘didattica dell’errore’, ma in realtà occorrerebbe distinguere gli sbagli dagli errori: mentre lo sbaglio lo si compie in genere quando non si applica correttamente una regola o una teoria di cui si è (o si dovrebbe essere) a conoscenza, si incorre nell’errore quando si cerca una nuova teoria. Negli errori quindi si imbattono coloro che sono impegnati nel fare scoperte, negli sbagli chi non deve inventare niente ma applicare solo teorie che ha già ricevuto confezionate. In breve, l’errore lo si compie risolvendo problemi, lo sbaglio, per lo più, risolvendo esercizi. Poiché i primi esigono una scoperta da farsi, i secondi si configurano come una domanda che presuppone già una teoria risolutiva. Se la scuola migliore dovrebbe essere quella nella quale ‘si commetteranno più errori che sbagli’ (cfr. M. BALDINI, *cit.*, pp. 90-91) anche l’attenzione e la riflessione sui ‘semplici’ sbagli costituiscono un punto di partenza importante in vista del miglioramento delle prestazioni degli studenti.

<sup>19</sup> D’altra parte anche in ambito psicanalitico la gestione dell’errore è concepita come momento fondamentale dell’apprendimento: *‘Nel processo di conoscenza l’errore comporta sempre frustrazione, ma anche apprendimento nella misura in cui non solo ci dà modo di confrontarci con l’ampiezza dello scarto dalla “verità” o dalla “correttezza” della risposta, ma contribuisce a sviluppare una migliore percezione di noi stessi, cioè una percezione più realistica delle nostre capacità...L’errore è considerato non solo inevitabile, ma necessario all’apprendimento’*, cfr. G. BLANDINO-B. GRANIERI, *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina, 2002, pp. 293-299.

<sup>20</sup> Cfr. M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, Garzanti, 1970, pp. 246-7.

<sup>21</sup> Cfr. L.C. DOMENIS, *cit.*, p. 215: *‘Anche l’allievo dovrebbe essere reso consapevole, nelle forme e nei limiti dell’età, del come e del perché dei propri errori...L’analisi e la riflessione sull’errore, più che la sua correzione, può*

- l'insegnante dovrebbe acquisire e far acquisire agli studenti una concezione 'positiva' dell'errore;
- l'insegnante dovrebbe quindi studiare gli errori dei propri studenti, assumendo un atteggiamento incentrato sul processo e considerando gli errori come una possibilità per comprendere il livello conoscitivo degli allievi e per guidarli nell'autocorrezione;
- l'insegnante riflessivo e *fallibilista*<sup>22</sup> dovrebbe studiare gli errori degli studenti anche in sede di riprogettazione e perfezionamento delle proprie strategie didattiche<sup>23</sup>.

## 2. LO STATUTO DISCIPLINARE DEL LATINO.

Tradizionalmente la materia di studio 'latino' comprende tre grandi settori: a) lo studio della lingua; b) la lettura, il commento e la traduzione dei testi; c) lo studio della letteratura. Per ciascuno di questi settori si possono analizzare alcuni aspetti fondamentali, in particolare: l'oggetto e le finalità ed i problemi attualmente aperti sul piano didattico ed operativo. Inoltre occorre sviluppare un discorso a parte in relazione ai modelli teorici ed ai modelli didattici relativo all'insegnamento del latino.

**2.1. Lo studio della lingua latina.** Oggetto dell'insegnamento nella scuola secondaria è il latino classico, ossia quella lingua letteraria documentata da un numero elevato di testi che si collocano nell'età di Cesare e di Cicerone. Quindi la conoscenza del latino si riduce al registro letterario nell'ambito di una scelta, almeno nella fase iniziale dell'apprendimento, di un'epoca di riferimento specifica e nell'ambito di una visione sincronica della lingua che non tiene conto della sua evoluzione nel tempo e delle sue varietà. Inoltre una buona conoscenza del latino classico sembrerebbe permettere anche lo studio del latino arcaico e di quello tardo. Le finalità dell'insegnamento del latino si possono così sintetizzare:

- è strumento essenziale per decodificare i testi latini;
- dà un contributo importante al dominio dell'italiano, favorendo, nel confronto, un continuo arricchimento dal punto di vista sintattico-lessicale;
- dà un contributo rilevante all'educazione linguistica dal momento che può consentire di studiare un sistema linguistico non suscettibile di evoluzione, in quanto lingua storicamente conclusa, e quindi di poter comprendere 'come funziona' una lingua;
- può promuovere la formazione di una sensibilità storica nel momento in cui venga operato il collegamento fra la lingua e la civiltà di cui è espressione.

Occorre sottolineare come a partire dalla fine degli anni Sessanta, e in particolare con l'ordinanza ministeriale del marzo 1967, sia stata eliminata come finalità l'acquisizione della competenza attiva del latino. Secondo questo provvedimento si

---

*essere didatticamente utile proprio perché rafforza la capacità del nostro allievo di capire e ragionare'; cfr. anche G. PETER, La mente efficiente, Giunti, 2002, pp. 55-56.*

<sup>22</sup> Di contro all'insegnante *giustificazionista*, è il docente che accoglie l'errore come strumento fondamentale per la promozione dell'apprendimento; i due concetti sono di matrice popperiana, cfr. K.R. POPPER, *cit.*, p. 70. Inoltre cfr. H.J. PERKINSON, *cit.*, pp. 37-43.

<sup>23</sup> Cfr. O. ZANATO ORLANDINI, *cit.*, pp. 111-136.

sarebbe dovuto insegnare la lingua latina in una prospettiva esclusivamente ricettiva, mettendo gli studenti nelle condizioni di comprendere e tradurre in italiano un testo latino. In realtà nella pratica didattica questa novità non è stata ancora del tutto recepita, con il risultato di aumentare 'l'ostilità dei giovani verso una materia che esige un impegno di studio elevato e di cui non capiscono il senso'<sup>24</sup>. Permane infatti nella pratica didattica una metodologia 'grammaticale' di tipo tradizionale nonostante sia anche sentita l'esigenza di orientare l'insegnamento verso una visione sistemica della lingua con una selezione dei contenuti volta a ridurre o eliminare una ipertrofia grammaticale sentita ormai come obsoleta: *'Compattare e razionalizzare nell'ottica ricettiva significa...operare nel senso della pulizia logica e concentrare l'attenzione su nuclei forti, per cogliere le strutture fondamentali della lingua. Ciò non impedisce di recuperare col tempo le "eccezioni", al momento in cui servono...L'invito alla semplificazione, però, non deve essere confuso con una drastica riduzione delle informazioni grammaticali...; neppure vuol dire immiserire lo studio della lingua, rendendolo talmente elementare da farlo risultare alla fine inutile'*<sup>25</sup>.

In questo senso occorre superare i 'lacci del grammaticalismo'<sup>26</sup> rimettendo in discussione quella pratica didattica rigidamente normativa che vede come lontano antecedente la concezione pangrammaticalista di Port Royal e che si riferisce al cosiddetto *modello tradizionale* d'insegnamento.

**2.2. La lettura, il commento e la traduzione dei testi.** Oggetto è la comprensione e la traduzione concepita come punto di arrivo di un processo di apprendimento. I due aspetti vanno tenuti ben distinti, poiché si tratta di due operazioni diverse: la comprensione di un testo significa raggiungere il senso utilizzando gli strumenti necessari per la sua decodifica, mentre tradurre significa dar vita ad un nuovo testo, cercando di riprodurre il senso del messaggio, ma utilizzando un codice linguistico diverso. Per tradurre in modo corretto occorre quindi conoscere sia il codice di partenza sia il codice d'arrivo. Nella prassi scolastica spesso la traduzione viene impiegata per verificare la conoscenza delle regole, ingenerando quindi la convinzione che il rispetto della sola struttura grammaticale garantisca una traduzione corretta e fedele al testo latino. In realtà la traduzione è un'operazione complessa che non si risolve in una mera pratica di resa morfosintattica, ma che richiede anche la conoscenza di un contesto, ossia di quella serie di informazioni che si devono fornire agli studenti: notizie sull'autore, sull'opera, sugli argomenti in essa trattati e sulla realtà extralinguistica a cui rimanda il testo. Questi sono da considerarsi prerequisiti essenziali ad una corretta traduzione, indispensabile supporto al raggiungimento di un risultato soddisfacente<sup>27</sup>. Quindi nella pratica didattica alla versione del brano isolato dovrebbe sostituirsi la versione contestualizzata.

---

<sup>24</sup> Cfr. N. FLOCCINI, *Insegnare latino*, La Nuova Italia, 1999, p. 66.

<sup>25</sup> Cfr. M.-P. PIERI, *La didattica del latino*, Carocci, 2005, p. 15.

<sup>26</sup> Cfr. A. PIVA, *Il sistema latino*, Armando, 2004, p. 54.

<sup>27</sup> Cfr. M.-P. PIERI, *cit.*, pp. 21-24.



Il problema invece appare più complesso nel biennio, in particolare agli inizi dell'apprendimento della lingua, quando è inevitabile sottoporre agli studenti materiali adatti alle loro limitate conoscenze con la difficoltà (o impossibilità) di contestualizzare sistematicamente le frasi e le brevi versioni che spesso non sono d'autore e di individuare frasi che comunichino un messaggio interessante. Sembra insomma ineludibile la 'fase ingrata delle frasette insulse'<sup>28</sup> con il rischio però che questi materiali scelti e costruiti in base a un criterio grammaticale generino la convinzione che il latino sia una lingua noiosa e poco interessante. Una soluzione è quindi quella di avvicinare gli studenti il più presto possibile ai testi latini autentici, magari facendo uso nei primi tempi all'interpolazione fra parti tradotte e parti da tradurre. Inoltre, pur tenendo conto di come la traduzione dall'italiano al latino non trovi più spazio nello statuto disciplinare della materia, può ancora essere plausibile affrontare alcune frasi esemplificative allo scopo di far acquisire allo studente la dimestichezza con gli 'ingranaggi' del latino, considerati in ottica contrastiva rispetto alle strutture linguistiche dell'italiano<sup>29</sup>.

**2.3. La letteratura.** Oggetto di questo settore è sostituito dalla descrizione del sistema letterario e dalla conoscenza delle opere pervenute, al fine di comprendere alcuni aspetti della cultura e civiltà romana. Inoltre le finalità dello studio della letteratura latina si possono sintetizzare in questo modo: a) consente di conoscere il patrimonio letterario di Roma e di avere la possibilità di penetrare entro la sua civiltà; b) consente di conoscere il 'sistema' della comunicazione letteraria di Roma antica.

Nella pratica didattica lo studio della letteratura latina prevede generalmente una trattazione della storia letteraria collegata al contesto storico, con il richiamo alla biografia degli autori e la lettura (in traduzione) di opere o parti di opere particolarmente significative. Questo insegnamento, quindi, non presupponendo necessariamente la conoscenza della lingua latina potrebbe essere esteso a qualsiasi tipo di scuola superiore.

**2.4. Lo studio della lingua<sup>30</sup> e della letteratura e la traduzione: problemi aperti.**

I problemi aperti, relativi soprattutto allo studio della lingua ed alla traduzione, sono davvero molti. Innanzitutto:

- a) quale modello grammaticale (o quali modelli) scegliere per poterli tradurre in efficaci modelli didattici?
- b) come attuare il legame fra lingua e civiltà?
- c) come istituire un efficace rapporto fra dimensione sincronica e diacronica nell'insegnamento della lingua?
- d) come riuscire a realizzare la centralità del testo d'autore nell'ambito dello studio della lingua come sistema?
- e) come impostare uno studio efficace del lessico?
- f) che tipi di esercizi utilizzare?

---

<sup>28</sup> Cfr. EAD., *cit.*, p. 25. Come ribadisce anche N. FLOCCHINI, *cit.*, p. 192.

<sup>29</sup> Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 299.

<sup>30</sup> Cfr. G. R. CARDONA, *Prospettive linguistiche per lo studio e l'insegnamento del latino*, "Aufidus" 1, 1987, pp. 93-107.

Per la letteratura:

- a) quale impostazione scegliere: storica (per epoche) o per generi letterari?
- b) quale tipo di insegnamento: centrato sugli autori o sulle opere? E poi quali autori e opere scegliere?
- c) come collegare lo studio degli autori e delle opere antiche con quello della letteratura italiana o delle letterature europee?
- d) Come integrare nei programmi lo sviluppo della letteratura cristiana e tardoantica?

#### **2.4.1. La traduzione: il dibattito odierno.**

Il dibattito sulla traduzione ha visto negli ultimi anni una proliferazione di studi<sup>31</sup> in cui si è tentato di dare risposta a tutta una serie di problematiche:

- come riuscire a distinguere e a tenere separati nella pratica scolastica il momento della 'comprensione' da quello della 'traduzione'?
- perché assegnare e come gestire la traduzione del brano isolato?
- nelle prime fasi dell'apprendimento del latino ha senso accertare la conoscenza delle strutture linguistiche attraverso la traduzione di un brano (spesso non d'autore e costruito *ad hoc*) con il rischio di una sovrapposizione fra traduzione e regole grammaticali? Inoltre quali testi d'autore scegliere che, pur semplici dal punto di vista morfosintattico, possano trasmettere un messaggio di un certo interesse?
- se nella scelta delle letture prevale il criterio dell'interesse tematico su quello dell'accessibilità morfosintattica, come superare il problema di passi per la comprensione dei quali gli studenti non possiedono ancora conoscenze sufficienti?

Nell'ambito di questo dibattito ci sono sembrati particolarmente interessanti i contributi di Tappi<sup>32</sup>, Tassinari, Flocchini e Piva che possono venire così sintetizzati:

- poiché la traduzione è un'attività che richiede precise competenze ed abilità di tipo 'professionale' non dovrebbe costituire un obiettivo a livello di scuola secondaria, ma piuttosto un campo di ricerca. Infatti, a fronte di una problematica della traduzione molto complessa, la prassi scolastica appare del tutto inadeguata poiché infonde negli studenti un'ansia di tradurre che aliena la passione di capire, esplorare, approfondire;

---

<sup>31</sup> O. TAPPI, *Problemi teorici e pratica didattica della traduzione di latino*, "Aufidus" 3, 1987, pp. 113-137; E. ARCAINI, *Metodi e obiettivi della traduzione*, "Aufidus" 4, 1988, pp. 93-107; E. ANDREONI FONTECEDRO, *Dalla competenza frasale alla competenza testuale per la traduzione dal latino. La fase della 'comprensione'*, "Aufidus" 8, 1989, pp. 77-93; EAD., *La traduzione sul 'filo del discorso'. Metodologia e prove di comprensione*, "Aufidus" 31, 1997, pp. 81-88; M. G. TASSINARI, *Dalla versione all'interpretazione. Note sulla pratica della traduzione latina nel triennio*, "Aufidus" 27, 1995, pp. 125-140; N. FLOCCHINI, *Possibilità di un uso didattico della traduzione*, "Aufidus" 33, 1997, pp. 75-105; ID., *Un'ipotesi di didattica breve per il "recupero": Comprensione e traduzione del brano isolato*, in *Didattica breve- Materiali 4*, a cura di F. PIAZZI, IRRSAE Emilia-Romagna, Bologna 1997, pp. 147-161; A. PIVA, *cit.*, pp. 278-330; M.-P. PIERI, *cit.*, pp. 19-26.

<sup>32</sup> Cfr. nota prec.

- la traduzione dovrebbe venire concepita come pratica ermeneutica che, tramite la formulazione di ipotesi su un testo (e il suo contesto), non si proponga come mero esercizio, ma come attività di soluzione di problemi attraverso congetture e confutazioni;
- la traduzione è attività di produzione di un nuovo testo in lingua italiana che riproduca, per quanto possibile, il messaggio del testo latino con tutte le sue sfumature, ma rispettoso delle regole di produzione della lingua italiana. Il problema quindi non è di traduzione 'letterale' contrapposta ad una traduzione 'libera', ma di una traduzione che tenga conto di questo passaggio ad un codice linguistico diverso da quello di partenza;
- la traduzione 'definitiva' dovrebbe essere preceduta da un lavoro di decodifica (ricerche sul contesto) e da una 'traduzione di lavoro' in cui vengano attentamente considerati gli elementi lessicali, la sintassi spaziale, la morfo-sintassi. In questa 'traduzione di lavoro' dovrebbero trovare spazio le integrazioni (poiché la lingua italiana costringere ad aggiungere elementi verbali rispetto ad una lingua latina più concisa e densa) e le note in calce nelle quali lo studente esponga problemi, dubbi ed incertezze. Sulla base di tutte queste operazioni si può proporre una traduzione 'definitiva' corredata di note in calce. Esse sono uno strumento prezioso per ricostruire i procedimenti mentali dello studente e capire la genesi di certi errori<sup>33</sup>;
- non esiste *la* traduzione come porterebbe a pensare la pratica didattica legata alla traduzione-test di profitto. E' infatti pericolosa una revisione dell'elaborato, da parte dell'insegnante, che suggerisca *la* traduzione: meglio sarebbe che lo studente si autocorreggesse lasciando un certo margine a quanto è legittimamente opinabile e se ne discuta.

#### **2.4.2. La traduzione come problem solving.**

Sulla base di quanto si è detto, emerge il concetto di traduzione come problem solving, tenendo conto di quella separazione fra il momento della decodifica del testo latino e di ricodifica del messaggio nella lingua d'arrivo (italiano) che presuppone due attività distinte, quella della comprensione e quella della traduzione propriamente detta<sup>34</sup>. Sulla base di questi presupposti si possono riferire alcuni concetti considerati fondamentali al fine di acquisire e far acquisire agli studenti la consapevolezza della complessità dell'attività traduttiva<sup>35</sup>:

- essa è un'operazione scientifica che richiede l'utilizzazione e l'interiorizzazione di un metodo operativo stabile;
- essa è un processo non automatico: conoscere la morfosintassi non significa di per sé saper tradurre, poiché occorre aver acquisito anche competenze extralinguistiche (relative al contesto);
- essa è un esercizio perfettibile ed un'attività ergonomica poiché abitua lo studente a lavorare tenendo conto di certi limiti oggettivi (il tempo a disposizione).

---

<sup>33</sup> Cfr. in particolare O. TAPPI, *cit.*, p. 134.

<sup>34</sup> Cfr. A. GIORDANO RAMPIONI, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, Patron, 1998, pp. 107-108.

<sup>35</sup> Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 301.

Fra le proposte volte all'elaborazione di questa *ars* una delle più recenti<sup>36</sup> scompone l'attività traduttiva in nove *step*: 1° lettura attenta del titolo; 2° lettura attenta dell'introduzione; 3° lettura riflessiva del testo; 4° individuazione del nucleo semantico (verbo-soggetto); 5° focalizzazione della funzione logica delle varie parti del discorso; 6° analisi dei connettivi e individuazione delle proposizioni subordinate; 7° lavoro sul lessico per radici e campi semantici; 8° traduzione del testo; 9° uso del vocabolario nella fase di comprensione e di traduzione.

Questa proceduralità sembra affrontare la maggior parte delle problematiche emerse nel discorso sulla traduzione e sembra venire incontro all'esigenza messa in luce da Giordano Rampioni secondo la quale: *"dobbiamo fornire a tutti una 'tecnica', un metodo nell'affrontare una traduzione dal latino. Non si potrà dare a tutti l'ingenium, ma l'ars sì. E l'ars da sola può condurre ad una dignitosa traduzione"*<sup>37</sup>.

## **2.5. I modelli teorici e didattici nell'insegnamento del latino.**

Il modello tradizionale o nozionale. E' un modello che si presenta con i caratteri della deduttività analitico-prescrittiva: alla regola segue l'esempio spesso proposto con brevi frasi composte *ad hoc*, quindi decontestualizzate e non tratte direttamente dal testo latino. Inoltre manca un'attenzione alla storicizzazione linguistica e, viceversa, compare un'eccessiva cura nella presentazione di eccezioni che spesso sono d'uso raro (se non rarissimo) nel latino classico. Questa tendenza al catalogo asistemico ed alla normatività è in stretta relazione all'obiettivo dell'apprendimento del latino, che mira a far acquisire agli studenti una competenza attiva della lingua e si può quindi comprendere nell'ambito delle scuole dei gesuiti e dei giansenisti in cui si insegnava a comporre in latino. Oggi non vi è più spazio per questa competenza ed anche i manuali hanno cercato di aggiornarsi accordando maggiore attenzione al lessico ed alla storia della lingua e limitando gli esercizi di traduzione dall'italiano al latino.

I modelli 'diretti' o 'natura'. Il primo a denunciare le difficoltà di un insegnamento fondato sul 'grammaticalismo' del modello nozionale fu Comenio (Jan Amos Komensky) alla fine del Seicento: *'Nella sua opera di riformatore,...il concetto dominante di Comenio, espresso nella formula omnia ad omnes, ne fa un anticipatore della pedagogia moderna: di una scuola per tutti, del rapporto parole-cose, della necessità di un graduale processo di apprendimento, di un insegnamento ciclico che proceda secondo la gradualità del metodo naturale'*<sup>38</sup>. Un metodo 'natura' che prevede un apprendimento della lingua tramite metodologie di tipo induttivo-euristico che consentirebbe di assimilare le regole di produzione della lingua senza uno studio normativo intenzionale. I sostenitori dell'efficacia di questo metodo operano innanzitutto una distinzione fra metodo 'natura' e 'naturale': mentre il metodo "natura", infatti, ha il suo perno nell'organizzazione sistematica delle norme e morfologiche e sintattiche che gli studenti apprendono non astrattamente, ma solo quando ricorrono all'interno di un

---

<sup>36</sup> Cfr. A.M. DI FALCO-F. SORRENTINO, *Tecniche di traduzione: strumenti per l'interpretazione dei testi latini*, Palumbo, 2005.

<sup>37</sup> Cfr. A. GIORDANO RAMPIONI, *cit.*, p. 109.

<sup>38</sup> Cfr. G. PROVERBIO, *Lingue classiche alla prova. Note storiche e teoriche per una didattica*, Bologna, 1981, p. 19.

contesto linguistico, quello “naturale” prescinde da tali norme e punta sulle competenze attive della lingua, che si acquisiscono attraverso il parlato. Inoltre nel metodo ‘natura’, a differenza di ciò che accade nei tradizionali modelli normativi, i fenomeni linguistici non vengono mai studiati astrattamente, per essere applicati in un secondo momento, ma, con il procedimento inverso, gli studenti lavorano prima su un contesto linguistico, da cui poi, di volta in volta, sono invitati a dedurre le norme, che dovranno applicare in altre situazioni frasali. Questo tipo di lavoro, inoltre, non esclude affatto la riflessione metalinguistica, anzi la richiede in modo molto netto poiché imparare ad usare la lingua obbliga gli studenti a consolidare una rigorosa conoscenza della morfologia e della sintassi accanto ad uno studio del lessico (specie di quello frequenziale) che assume una funzione fondamentale per la comprensione del testo. D’altra parte le critiche a questo sistema si possono ricondurre a questi aspetti<sup>39</sup>: l’assimilazione delle regole di produzione, senza uno studio intenzionale, potrebbe avvenire in un contesto sociale in cui la lingua latina rappresentasse il normale strumento di comunicazione. L’apprendimento avverrebbe per imitazione, sarebbe continuamente stimolato dalla necessità di farsi capire e di capire e potrebbe venire rinforzato da continui riferimenti alla realtà extralinguistica. Inoltre il metodo dovrebbe tener conto dell’età degli studenti (già capaci di operazioni ipotetico-deduttive). Emerge inoltre evidente il fraintendimento fra metodo ‘natura’ e metodo ‘naturale’, in base al quale si tende a far coincidere le metodologie d’insegnamento delle lingue moderne con quelle classiche: “...**molto diverse sono le finalità dell’insegnamento del latino e delle lingue moderne e molto diverse sono quindi le condizioni in cui si verifica l’apprendimento: l’inglese, il francese, il tedesco, lo spagnolo sono lingue storicamente vive, e vengono insegnate/apprese come concreti strumenti di comunicazione attuale; il latino è invece una lingua storicamente conclusa**”<sup>40</sup>.

I modelli ispirati alla linguistica moderna<sup>41</sup>. Anche i cosiddetti *modelli formali* sorsero come reazione a quello *tradizionale*. Tra i modelli *formali* spicca quello elaborato da Tesnière ed applicato alla didattica da Happ (modello Tesnière-Happ): di contro ad un criterio nozionale delle categorie grammaticali, viene proposto un criterio funzionale in base al quale gli elementi di un enunciato sono definiti sulla base dei loro rapporti sintattico-funzionali e non di definizioni ‘ontologiche’<sup>42</sup>. Inoltre al centro

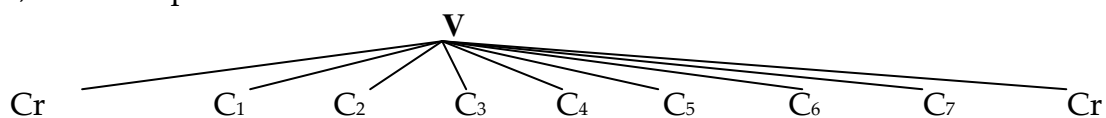
<sup>39</sup> Cfr. N. FLOCCHINI, *Insegnare latino*, (cit.), pp. 175-177.

<sup>40</sup> Cfr. ID., *ib.*, p. 178.

<sup>41</sup> Cfr. L. STUPAZZINI, *I nuclei fondanti dell’insegnamento del latino*, “Aufidus” 35, 1998, pp. 55-79; (a cura di) G. PROVERBIO, *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg&Sellier, 1979.

<sup>42</sup> Così G. PROVERBIO, *cit.*, pp. 10-11 : “Nella prassi scolastica di ogni livello e grado, e nella relativa produzione dei manuali, il modello...si esprimeva in grandi blocchi distinti della lingua, presa come oggetto di studio: la fonetica, la morfologia, la sintassi. All’aspetto manifestamente innaturale di questo curriculum, che non procede dal più significativo (sintassi) verso il meno significativo (fonetica) ma in direzione opposta, negli ultimi decenni si è cercato di rimediare affermando e proponendo l’opportunità di non procedere...da unità isolate, ma da unità o strutture più ampie, a senso compiuto come la frase...Gli esiti dell’intervento non segnarono un grande progresso...si accettarono le categorie grammaticali...senza metterne in discussione non i termini...ma il loro «statuto» e le loro definizioni: queste ultime, in particolare, continuarono a ripetere le concezioni dei grammatici greci e latini, e a riprodurre formulazioni dettate prevalentemente da un criterio «nozionale», per cui

dell'analisi è posto il verbo come nucleo dell'enunciato a cui è associato il concetto di 'valenza', ossia la capacità del verbo di vincolare a sé uno o più elementi: secondo una metafora di Tesnière la frase o enunciato sono un 'dramma in miniatura' all'interno del quale il verbo è l'azione del dramma e gli altri elementi possono assumere il ruolo: a) di protagonisti del dramma (gli 'attanti', i complementi vincolati alla valenza del verbo: soggetto, oggetto diretto, oggetto indiretto); b) di circostanze del dramma (i circostanti o complementi non vincolati alla valenza del verbo: i 'complementi' di tempo, causa, mezzo...). Nell'applicare il modello di Tesnière al latino (e al greco) Heinz Happ ha distinto più "oggetti" sulla base dei diversi casi da cui si trovano marcati, secondo questo schema:



I diversi complementi sono di primo livello in quanto direttamente dipendenti dal verbo e come tali sono 'obbligatori'. Attributi, apposizioni, adnominali sono invece considerati complementi di secondo o terzo livello in quanto non dipendono direttamente dal verbo. Inoltre i posti dei complementi possono essere "occupati" (o riempiti) da nomi, pronomi, aggettivi, avverbi, proposizioni. Come si è notato<sup>43</sup> questo modello appare didatticamente funzionale tenendo conto del fatto che parte dal testo per descrivere i fatti linguistici per giungere alla formalizzazione ed alla sistemazione organica delle forme (si realizzerebbe quindi l'auspicata 'centralità del testo'); viene superato l'approccio nozionale delle categorie grammaticali, riducendo 'l'elenco infinito di complementi, sottocomplementi e pseudocomplementi' in un'ottica invece funzionale; si elimina lo spartiacque morfologia/sintassi creando una circolarità fra sintassi dei casi, sintassi del verbo e sintassi del periodo; il metodo valenziale ha una sua efficacia sistemica poiché si fonda sull'interazione degli elementi frasali e non sul loro isolamento.

*I modelli ispirati a un 'cauto eclettismo'*<sup>44</sup>. Sono considerati tali quei modelli che hanno percepito i 'fermenti innovativi' suggeriti dalla linguistica tenendo anche conto sia della tradizione didattica ispirata al modello tradizionale sia delle concrete condizioni entro cui si colloca l'insegnamento del latino. Secondo questa impostazione essi privilegiano una metodologia contrastiva (che consenta di rimarcare l'alterità del latino rispetto all'italiano), presentano una particolare attenzione al lessico in

---

si dirà, ad esempio, che «un sostantivo è il nome di una persona, luogo, cosa», o che il «soggetto è la persona o la cosa di cui si parla», ecc. ... I controesempi che contraddicono queste definizioni nozionali si ritrovano facilmente in nomi come «corsa», «canto» (che esprimono dei processi)...o, per quanto riguarda il soggetto, le definizioni si rivelano incerte, se ci chiediamo che azione compia il soggetto nella frase: mio fratello ha mal di testa...».

<sup>43</sup> Cfr. N. FLOCCHINI, *cit.*, pp. 180-182; A. PIVA, *cit.*, pp. 206-210; A. GIORDANO RAMPIONI, *cit.*, p. 75.

<sup>44</sup> Secondo l'espressione presente in 'MPI, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni: le proposte della Commissione Brocca'*, Le Monnier, 1991, p. 273; sulla didattica breve, cfr. (a cura di) F. PIAZZI, *La didattica breve del latino. Esperienze e ricerche didattiche*, Cappelli, 1993.

prospettiva sincronica e diacronica, applicano una 'distillazione' (in un'ottica di 'didattica breve') della materia evitando il sovraccarico dei dati e promuovendo una gradualità nell'apprendimento.

### **3. IL SIGNIFICATO DELL'INTERVENTO IN RELAZIONE AI MODELLI TEORICI DI RIFERIMENTO.**

L'apporto cognitivista all'insegnamento del latino consente di mettere in luce alcuni elementi che hanno costituito il punto di riferimento dell'intervento. Innanzitutto l'attenzione conferita ai prerequisiti ed alle conoscenze pregresse degli studenti al fine di promuovere quell'ancoraggio delle nuove conoscenze alla matrice cognitiva di cui parlano Ausubel e Pellerey. Inoltre anche una corretta considerazione di alcuni fattori di *interferenza cognitiva* definiti anche in termini di transfer negativo e di fissità funzionale è servita per proporre una spiegazione orientata all'analisi ed alla prevenzione dell'errore. In particolare nel caso del discorso sui neutri della seconda declinazione si può tener conto di alcune acquisizioni della psicologia cognitiva in relazione a quei processi attivati nel momento in cui il nuovo materiale viene incluso nella matrice cognitiva (inclusione, ma anche selezione, generalizzazione ed assimilazione obliterativi) al fine di individuare la genesi degli errori più frequenti. Secondo Giordano Rampioni essi riguardano il genere e/o il numero nell'uso dei nomi e il tempo e/o la persona nell'uso delle forme verbali e sono riconducibili alla difficoltà di prestare attenzione: *'Dovendo lo studente distribuire la sua attenzione sulla individuazione del caso e della sua funzione, su quella del numero e su quella del genere, non riesce a porla contemporaneamente su tutti e tre gli elementi e di conseguenza sbaglia...Nel distribuire la sua attenzione lo studente è naturalmente portato a dirigerla maggiormente sul compito che ritiene più complesso, il riconoscimento del caso, elemento nuovo della lingua, estraneo a quella lui nota, con cui non ha ancora stabilito un rapporto frequente'*<sup>45</sup>. D'altra parte gli apporti della psicologia cognitiva sono fondamentali in relazione al discorso della traduzione come *problem solving*. Nel corso dell'intervento occorre infatti rendere consapevoli gli studenti di come essa sia un'attività complessa, secondo Gagné il livello più 'alto' di apprendimento, e di come occorra accostarsi ad essa con un metodo operativo stabile ed interiorizzato: infatti obiettivo del tirocinio è quello di presentare una 'tecnica' di traduzione articolata in 8° *step* che tragga spunto dal modello individuato<sup>46</sup>.

### **4. LA SCELTA DELLE MODALITA' DI INTERVENTO E DEGLI STRUMENTI DA PRIVILEGIARE.**

Nel corso dell'intervento si intende privilegiare la lezione partecipata, altrimenti definita 'euristica' a carattere dialogico<sup>47</sup> in base alla quale insegnante e studente cooperano nella costruzione dei significati. In questo tipo di interazione l'obiettivo è quello di lasciare più spazio agli studenti e di organizzare i loro interventi in modo

---

<sup>45</sup> Cfr. A. GIORDANO RAMPIONI, *cit.*, p. 25.

<sup>46</sup> Cfr. A.M. DI FALCO-F. SORRENTINO, *cit.*, pp. 63-79.

<sup>47</sup> Cfr. A. CALVANI, *Elementi di didattica*, Carocci, 2000, pp. 147-148.

che imparino anche ad ascoltarsi a vicenda, nel tentativo di sostituire la tradizionale interazione 'a stella', al cui centro è sempre l'insegnante, con una interazione 'a reticolo' che cerchi di coinvolgere tutti gli allievi ed in cui la parola passi da un allievo all'altro senza necessariamente essere mediata ogni volta dal docente. Tuttavia, anche tenendo conto della classe in cui si inserisce l'intervento, si intende applicare un tipo di *leadership* autorevole-direttivo in cui il punto di riferimento è costituito prevalentemente dall'insegnante come regolatore dell'apprendimento nel corso della lezione, che decide quando è opportuno invitare gli alunni ad esprimersi liberamente (secondo una gestione ordinata degli interventi tramite turni di parola: *turn-taking*), definisce e riassume il significato di quanto è stato detto dagli studenti, valuta la pertinenza degli interventi<sup>48</sup>. D'altra parte il cosiddetto *parlato euristico* viene privilegiato per coinvolgere tutti gli allievi: anziché esporre compiutamente l'intero argomento si procede infatti proponendo alla classe domande cui tutti siano chiamati a rispondere mostrando quanto già sanno al riguardo e, nello stesso tempo, fornendo il proprio contributo. Sta quindi al docente ricavare dall'insieme degli interventi delle risposte che andranno ulteriormente discusse e precisate, permettendo via via di co-costruire le conoscenze<sup>49</sup> anche tramite una serie di routine educative, quali la proposizione di *domande ambigue* (che valutano la capacità di procedere degli studenti senza alcuna indicazione chiara dell'insegnante), di *suggerimenti allusivi* e *domande con risposte implicite* e soprattutto della *scomposizione del problema in sottoparti*<sup>50</sup>. Nell'ambito di questa interazione, la formalizzazione dei contenuti avverrà per lo più alla lavagna.

---

<sup>48</sup> Cfr. P. SELLERI, *La comunicazione in classe*, Carocci, 2004, pp. 44-50.

<sup>49</sup> Cfr. C. LAVINIO, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, 2004, pp. 192-193.

<sup>50</sup> Cfr. P. SELLERI, *cit.*, pp. 68-72.



## PARTE SECONDA

### PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

#### 1. LA SCUOLA E L'INDIRIZZO

##### **1.1. L'Istituto.**

Il Liceo Scientifico "A.Avogadro" ha sede principale a Biella, in Via T. Galimberti, n°5 e ha una sezione staccata a Cossato (BI), in Regione Picchetta, in Via Martiri della Libertà.

L'utenza dell'istituto è mediamente di estrazione borghese urbana, in un distretto caratterizzato da una forte e quasi univoca vocazione industriale tessile caratterizzato, benché sia ancora prevalente la cultura dell'impegno in fabbrica, da vivaci iniziative culturali e associative.

Nell'anno 2005-2006 sono attive 64 classi (47 a Biella e 17 a Cossato); si è registrato un importante incremento di iscrizioni per il Liceo "Brocca" socio-psico-pedagogico, con una nuova sezione presso la sede di Cossato. Da quest'anno il biennio del corso socio-psico-pedagogico è collocato in un edificio presso Piazza Martiri della Libertà, nel cuore della città di Biella.

##### **1.2. Gli indirizzi curricolari**

La scuola è un'istituzione pubblica che fornisce alla società il servizio della formazione culturale dei giovani che la frequentano e, come tutte le istituzioni private o pubbliche, deve dotarsi di un assetto organizzativo che garantisca l'erogazione di servizi efficaci (adeguati agli obiettivi previsti) in modo efficiente (con il minor dispendio di risorse).

La struttura curricolare dell'Istituto risulta differenziata nei seguenti corsi o indirizzi:

Liceo Scientifico Tradizionale

Liceo Scientifico Tradizionale con P.N.I. (Piano Nazionale Informatica)

Liceo Scientifico Tradizionale Bilingue

Liceo Scientifico "Brocca" linguistico

Liceo "Brocca" socio-psico-pedagogico

##### **1.3. Le scelte educative.**

Il Collegio Docenti individua i seguenti Obiettivi Educativi:

*Obiettivi comportamentali*

- Rispettare le regole dell'ambiente scolastico: essere puntuali, non effettuare "assenze strategiche"; rispettare le scadenze; rispettare le persone e l'ambiente scolastico; assumere comportamenti corretti con gli insegnanti e con i compagni.
- Sapersi relazionare agli altri: essere disponibili all'ascolto; accettare punti di vista diversi; motivare le proprie scelte, i propri comportamenti, i propri punti di vista.
- Inserirsi in gruppi di lavoro: essere collaborativi nell'esecuzione dei compiti; no prevaricare gli altri; rispettare le regole che il gruppo si è dato.
- Acquisire autonomia: saper lavorare in modo autonomo, sia in classe sia nell'attività domestica; apprendere in modo autonomo.

- Sviluppare doti progettuali: individuare soluzioni creative; coordinare un gruppo di lavoro.
- Sviluppare valori etici (in collaborazione con le famiglie): educare ai principi fondamentali della convivenza democratica; educare allo spirito di collaborazione, anche nella consapevolezza dell'esistenza di realtà diverse; educare al rispetto del punto di vista; educare al senso di responsabilità.

#### *Obiettivi cognitivi trasversali per il biennio*

- Saper operare una sintesi del contenuto di un testo scritto od orale relativo a qualsiasi disciplina.
- Saper operare collegamenti minimi tra contesti affini.
- Saper schematizzare.
- Saper prendere appunti.
- Acquisire e/o sviluppare un metodo di studio corretto ed organizzato (attenzione in classe e utilizzo razionale del tempo domestico).

#### **1.4. Le scelte didattiche.**

Per il biennio di latino si definiscono:

#### *Obiettivi specifici*

#### **Traguardi minimi**

- Saper individuare i meccanismi della declinazione e della coniugazione.
- Saper riconoscere gli elementi chiave del testo latino.
- Saper selezionare corrette e corrispondenti scelte lessicali.
- Saper riconoscere gli elementi fondamentali della sintassi specificati nei singoli programmi.
- Saper esaminare gli elementi logici della frase, con particolare riferimento al verbo, in funzione della costruzione preparatoria alla versione e/o retroversione.

#### **Contenuti**

- Trattazione della morfologia e della sintassi dei casi nelle linee generali e nei costrutti fondamentali.
- Cenni alla sintassi del verbo e del periodo.
- Lettura di passi d'autore progressivamente adeguati all'esperienza che gli alunni hanno della lingua.

#### **Verifiche**

- Traduzioni graduate di brani semplici.
- Test finalizzati alla valutazione delle conoscenze grammaticali e morfosintattiche.
- Prove strutturate e/o semistrutturate.
- Interrogazioni orali.

#### **Criteri di valutazione (scritto/orale)**

- Conoscenza delle regole morfosintattiche.
- Capacità di comprensione e traduzione.
- Scelte lessicali.
- La somma degli errori determinerà l'attribuzione di un punteggio finale che verrà rapportato su scala decimale, da 2 a 10.

## **2. IL PIANO DI LAVORO DEL DOCENTE**

### **Obiettivi comportamentali**

Cfr. *supra*.

### **Obiettivi formativi**

- ◆ Conoscenza teorica della regola.
- ◆ Costruzione del testo latino.
- ◆ Analisi del verbo.

### **Obiettivi didattici**

- ◆ Saper conoscere ed applicare in modo corretto le strutture morfologiche e sintattiche della lingua latina.
- ◆ Saper individuare gli elementi chiave del testo latino.
- ◆ Saper tradurre brani di modesta estensione contenenti le regole apprese.

### **Strumenti e metodi**

Si farà uso del libro di testo adottato (N. Flocchini, P. Guidotti Bacci, M. Moscio, *Expedito. Il latino in 80 lezioni. Teoria ed esercizi*, tomo 1, Milano, Bompiani, 2005); durante le lezioni si svolgeranno esercizi individuali e a gruppi, al fine di stimolare il confronto e motivare all'autocorrezione.

### **Verifiche e valutazioni**

Si utilizzeranno verifiche formative in preparazione a quelle sommative, test finalizzati alla valutazione orale delle competenze, verifiche orali. Si prenderanno in considerazione anche impegno e attenzione.

### **Attività di recupero**

Sono previsti corsi integrativi *in itinere* e pomeridiani.

### **Contenuti disciplinari**

#### **I quadrimestre**

#### Elementi di morfologia:

- 1°, 2° e 3° declinazione;
- gli aggettivi della I e della II classe;
- gli aggettivi pronominali;
- le quattro coniugazioni attive.

#### I complementi di:

- mezzo o strumento, causa, compagnia e unione, stato in luogo, moto a/da/per luogo, tempo continuato/determinato.

#### **II quadrimestre**

#### Elementi di morfologia:

- la 4° e la 5° declinazione;
- il comparativo e il superlativo;
- gli aggettivi e i pronomi possessivi;

- la coniugazione dei verbi in -io;
- la coniugazione passiva.

#### I complementi di:

- vantaggio/svantaggio, materia, qualità, argomento, agente/causa efficiente;
- il complemento partitivo.

#### Per la sintassi del verbo:

- l'uso del participio;
- l'ablativo assoluto.

#### Elementi di sintassi del periodo:

- la subordinata finale, temporale, causale e narrativa.

### **Raccordi interdisciplinari**

Collegamenti di ordine logico-grammaticale con italiano.

### **Libro di testo**

N. Flocchini, P. Guidotti Bacci, M. Moscio, *Expedite*. Il latino in 80 lezioni. Teoria ed esercizi. Lingua, lessico, civiltà e testi. Tomo I, Bompiani, Milano, 2005<sup>2</sup>

### **Caratteristiche del manuale**

*Expedite* è un nuovo corso di "latino di base" che intende proporre un percorso essenziale, rapido e chiaro, con l'obiettivo di fornire in modo semplice e graduale gli strumenti che, nell'arco di due anni, consentano agli alunni:

- di acquisire le competenze necessarie per comprendere e tradurre un testo latino di media difficoltà;
- di accostare la civiltà del popolo che usava tale lingua per parlare e scrivere.

Il **metodo** utilizzato è rigorosamente **descrittivo e contrastivo**: le strutture latine vengono descritte in continuo confronto con l'italiano, in modo che gli studenti abbiano sempre un termine noto a cui riferirsi. La metodologia del confronto permette di raggiungere un duplice risultato: apprendere le strutture fondamentali della lingua latina e rafforzare allo stesso tempo la conoscenza delle strutture fondamentali della lingua italiana.

*Expedite* comprende:

- 2 tomi di "Teoria e esercizi" che propongono un percorso in 80 lezioni (50 nel I tomo, 30 nel II), che consentono di acquisire e di assimilare i fondamenti della lingua latina. Il percorso grammaticale è integrato da schede di civiltà e da una antologia di testi letterari linguisticamente accessibili, che assicurano una prima conoscenza della civiltà latina;
- la "Grammatica essenziale", contenente una descrizione schematica ma completa e organica del sistema grammaticale latino;
- un CD-Rom con esercizi interattivi.

### **3. LA CLASSE**

La classe è piuttosto numerosa e costituita da sole femmine (22). Nel corso degli incontri con il docente-tutor sono emersi alcuni problemi relativi al rendimento complessivo degli studenti: se circa un terzo sembra aver acquisito consapevolezza della necessità di applicarsi con serietà e continuità, un altro gruppo (piuttosto numeroso) mostra ancora una scarsa motivazione ed una scarsa capacità di affrontare lo studio con un metodo che preveda rigore e costanza.

Senza dubbio questa situazione è da ricondurre al difficile passaggio fra scuola media inferiore e superiore, ma è anche da imputare ad una lentezza nell'apprendimento che non permette di stare al passo con i ritmi di svolgimento del programma. D'altra parte la tutor sottolinea come il problema sia da ricondurre anche ad una limitata consapevolezza negli studenti delle proprie risorse cognitive: il risultato è uno studio non sufficiente in funzione dell'acquisizione non soltanto di conoscenze, ma di competenze, prima fra tutte la capacità di tradurre una versione. Inoltre un altro problema che è stato rilevato riguarda l'uso del dizionario: gli studenti mostrano ancora difficoltà nella consultazione, anche se la docente-tutor ha già sollecitato più volte l'impiego del dizionario anche nello svolgimento dei compiti a casa. Permane quindi una certa indolenza con un uso pressoché generalizzato dell'agile 'Repertorio lessicale' presente in fondo al manuale, uno strumento evidentemente insufficiente.

**Osservazione.** Sono state effettuate due ore di osservazione della classe: durante la lezione ho notato come vi siano elementi che desiderano distinguersi e si mostrino piuttosto insofferenti alla disciplina con una tendenza al disturbo ed alla confusione. Sono infatti ragazze che, pur dotate di pronta intelligenza, ostentano le proprie conoscenze di fronte alle compagne più riservate e devono quindi essere continuamente controllate anche perché talvolta non rispettano le compagne, soprattutto in relazione ai diversi ritmi di apprendimento. Sono inoltre studentesse scarsamente motivate ad approfondire la materia, con uno studio spesso approssimativo e superficiale.

### **4. Motivazione della scelta sulla base di obiettivi cognitivi ed operativi.**

L'intervento didattico si è inserito nell'ambito della programmazione del tutor con la trattazione dei argomenti dei nomi neutri della seconda declinazione e dell'imperfetto. Accanto tuttavia a questa trattazione si cercherà di dare spazio ad una riflessione sul metodo di traduzione e sulla dimensione formativa dell'errore. Tenendo infatti presente che lo studio del latino deve promuovere non soltanto conoscenze, ma anche competenze che 'si configurano come comprensione di modelli operativi e del loro uso ricorsivo'<sup>51</sup>, occorre abituare gradualmente gli studenti del primo anno a comprendere come sia opportuno avere come punto di riferimento una metodologia della traduzione che sia fissata attraverso uno schema in cui siano riprodotti alcuni passaggi utili all'analisi del testo. L'obiettivo non è soltanto quello di fornire operativamente un modello da seguire secondo una ricorsività rigorosa, ma di

---

<sup>51</sup> Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 295.

cercare di promuovere la consapevolezza che il ‘saper fare’ richiede e postula delle metodologie: <<Nell’ambito delle discipline antiche, è facile capire lo snodo tra conoscenze e competenze, pensando, ad esempio, all’apprendimento e al successivo utilizzo di modelli grammaticali; come non v’è chi non veda che la prima e più evidente difficoltà è il passaggio dalla fase mnemonica a quella applicativa dell’apprendimento...Conoscenze e competenze s’assommano in padronanza in quel momento tanto caratterizzante delle discipline antiche chiamato “traduzione”>><sup>52</sup>. Senza dubbio l’intervento di tirocinio attivo non ha la pretesa, nella sua brevità, di risolvere il problema della traduzione, ma di far riflettere su alcuni suoi aspetti.

D’altra parte un altro punto che si è cercato di sviluppare è relativo alla cosiddetta ‘didattica dell’errore’: il discorso è piuttosto complesso, ma uno degli obiettivi didattici fondamentali che si sono cercati di realizzare è far comprendere il valore formativo dell’errore. Anche durante gli esercizi in classe e durante la correzione della verifica sommativa si è tentato di far riflettere gli studenti sul perché vengono commessi certi errori, quali sono le tipologie di errore più frequenti e sul fatto che il momento della correzione è molto importante per poter iniziare un percorso di miglioramento (nell’ambito ad esempio della semplice declinazione dei neutri si è chiesto agli studenti quali elementi morfologici possono determinare o promuovere l’errore). L’individuazione ed il commento dell’errore non diventa quindi occasione per stigmatizzare il rendimento del singolo allievo, ma per promuovere in tutti una personale metacognizione in relazione al proprio caso ed alle proprie risorse<sup>53</sup>.

Purtroppo è difficile organizzare un intero intervento esclusivamente su questo aspetto (anche tenendo conto delle esigenze del docente-accogliente), ma alcune attività svolte in classe ed anche il modo in cui sono stati sviluppati gli argomenti hanno tenuto conto anche di questo obiettivo.

## 5. PROGRAMMAZIONE

TEMPI	L’insegnante	L’allievo
1° intervento Ore: 2 (10/11)	Esercizi di ripasso e consolidamento del tipo di congiunzione coordinante in italiano. Le congiunzioni subordinanti in italiano. Analisi del periodo in italiano di brevi periodi con entrambi i tipi di congiunzione. Passaggio al latino sulla base delle frasi dell’es. 2, p. 96 e della versione di p. 97. Correzione in classe della versione e ripasso contestualizzato delle due declinazioni e di alcune voci	Annota sul libro le congiunzioni coordinanti e subordinanti in italiano e riflette sui brevi richiami alla sintassi del periodo in italiano. Riprende sul libro le principali forme di coordinazione in latino. A turno ogni studente viene chiamato ad analizzare le brevi frasi dell’es. 2 e della versione di p. 97. Nella versione gli studenti devono sottolineare con colori diversi ed annotare in due colonne distinte le

<sup>52</sup> Cfr. ID., *ib.*

<sup>53</sup> Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 368 e inoltre l’ampia trattazione di pp. 351-374.

	<p>verbali: centralità della verbo dipendenza, analisi del periodo (distinzione di subordinazione e coordinazione tramite congiunzioni e pronomi), analisi morfosintattica del verbo, individuazione della coppia minima, analisi delle espansioni; analisi del lessico (es. <i>avolat</i> : 'volo via').</p> <p>Nella seconda parte della lezione si introduce il discorso relativo ai neutri della 2<sup>a</sup> declinazione: si segue sul libro (lezione 12).</p>	<p>forme di coordinazione e subordinazione (congiunzioni, pronomi relativi...) per cogliere la centralità dell'analisi del periodo.</p> <p>Dopo aver direttamente cercato di applicare un metodo di analisi per comprendere il testo e tradurlo, saranno chiamati a riflettere sulle operazioni compiute avendo come supporto la scheda 'Impariamo a tradurre' di p. 96.</p> <p>Nella seconda parte della lezione svolge un breve esercizio relativo ai neutri (n° 3, p. 125) e cerca di lavorare individualmente nello svolgimento dell'es. 4.</p>
<p>2° intervento Ore: 2 (11/11)</p>	<p>Correzione esercizio svolto individualmente in classe la lezione precedente con commento degli errori tramite interventi alla lavagna. Spiegazione dello stato in luogo senza preposizione partendo dagli esercizi. Nella seconda parte della lezione viene svolta in classe una versione (p. 127, versione I): per la comprensione del testo e per la traduzione l'insegnante propone agli studenti di seguire una procedura rigorosa che consenta di fissare per step successivi l'analisi del testo.</p> <p>Al termine della lezione viene introdotto il discorso relativo all'indicativo imperfetto. Si segue il manuale esplicitando gli obiettivi dell'unità: conoscere le forme attive e passive dell'indicativo, saperle riconoscere individuando il verbo a cui appartengono.</p>	<p>Gli studenti sono invitati ad annotare sul quaderno le correzioni ed a intervenire in caso permangano delle difficoltà. Seguono inoltre sul manuale la spiegazione relativa allo stato e sono chiamati a partecipare attivamente all'analisi della versione di p. 97.</p> <p>Nella seconda parte della lezione durante la versione guidata dall'insegnante lo studente, seguendo attentamente la successione delle operazioni di analisi, è chiamato a concentrarsi non soltanto sul prodotto (la traduzione), ma sul processo che ne costituisce il presupposto fondamentale. Tanto che quello che si considera importante non è tanto la traduzione finale, ma la comprensione del testo.</p>
<p>3° intervento Ore: 2 (17/11)</p>	<p>Prosegue il discorso sull'indicativo imperfetto: si segue il manuale che individua immediatamente le caratteristiche di questo tempo (l'infixo <i>-ba-</i>), la presenza della vocale tematica e delle desinenze personali e la corrispondenza con</p>	<p>Gli studenti seguono sul manuale annotando quanto il docente rileva e sottolinea in relazione alle caratteristiche dell'imperfetto ed alle forme verbali coniugate. La seconda parte della lezione, invece, sono chiamati ad una partecipazione attiva</p>

	<p>l'imperfetto italiano. Vengono quindi commentate sinotticamente le coniugazioni attive escludendo i verbi a coniugazione mista.</p> <p>Nella seconda parte della lezione vengono svolti degli esercizi che si propongono come obiettivo la memorizzazione, il riconoscimento e la traduzione delle forme verbali proposte. Essi verranno corretti in classe.</p>	<p>mediante la risoluzione, individuale ma assistita dall'insegnante, degli esercizi assegnati (n. 1-2-3-4-5, p. 105).</p> <p>Durante la correzione gli studenti sono invitati, in caso di errore, a consultare le tavole in cui compaiono le forme coniugate, cercando di riflettere sul motivo che li ha indotti a sbagliare.</p>
<p>4° intervento Ore: 2 (23/11)</p>	<p>Viene proposta un'esercitazione in preparazione della versione in classe.</p>	<p>Gli studenti sono separati, suddivisi per file e ad ogni fila viene assegnata una versione distinta. In modo tale ognuno deve affrontare l'esercizio in base alle proprie capacità, chiedendo in caso di necessità l'aiuto dell'insegnante.</p>
<p>5° intervento. Ore: 3 (25/11) (versione in classe)</p>	<p>----</p>	<p>----</p>
<p>6° intervento. Ore: 1 (3/12). Correzione verifica e valutazione</p>	<p>La verifica viene corretta dall'insegnante alla lavagna mediante l'intervento degli studenti.</p>	<p>Gli studenti sono chiamati ad intervenire alla correzione, chiedendo chiarimenti in relazione alla propria prestazione. Sono soprattutto chiamati a riflettere sugli errori commessi ed a tentare di spiegarne la genesi.</p>

## PARTE TERZA

### DESCRIZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO EFFETTUATO.

#### 1° intervento. Ore 2

La classe deve essere sollecitata ad intervenire continuamente durante la lezione. Per questo il metodo non è stato di tipo deduttivo (teoria/prassi), ma direttamente orientato sul testo di versione. Si parte quindi dalla versione di compito sollecitando l'impiego del metodo incentrato sulla verbo-dipendenza.


Gli errori commessi dalle studenti consentono la correzione tenendo presenti come fondamentali i principi della didattica dell'errore: l'errore come opportunità di metacognizione e quindi di miglioramento ed il docente come facilitatore del processo di autocorrezione da parte dello studente.



Sulla base degli errori commessi il docente esemplifica alla lavagna l'errore commesso e cerca di far riflettere l'intera classe soprattutto sulle cause. Errori alla lavagna:

a) *in lacunae aquis*: *lacunae* può essere? Dal posto: gen.dat.sing./nom. Pl. Quindi non è possibile connetterlo a *in* che regge l'ablativo, ma ad *aquis*:

*in lacunae aquis*



d) il docente chiama alla lavagna una studente per schematizzare l'analisi del periodo che risulta complesso e le suggerisce un semplice schema 'ad albero' a evidenziare le subordinazioni:

*formica...amicam adiuvat*  
↓                      ↘  
*quae...servat*      *dum...parat*

e) il docente spiega che tradurre 'infastidito' renderebbe la frase non principale, ma subordinata: l'impianto di coordinazione fra le due principali si perderebbe.

f) *tum columba rapida avolat*: viene spiegata la differenza (sottile) fra una traduzione del tipo 'la colomba rapida vola via' e 'la colomba vola via rapida (oppure 'rapidamente')'. La prima, errata, non tiene conto del valore di predicativo del soggetto dell'aggettivo 'rapida'. L'insegnante scrive alla lavagna tre esempi in italiano:

*Il veloce corridore corre*

*Il corridore corre veloce*

*Il corridore corre velocemente*. In latino l'aggettivo 'rapidus' come predicativo potrebbe essere reso in italiano come aggettivo o come avverbio.

---

Vengono quindi chiamati a turno gli studenti a correggere un periodo per volta. Soprattutto gli errori vengono individuati, ne viene spiegata la genesi da parte sia dello studente che del docente.. Gli errori più comuni e la loro spiegazione negoziata docente/allievo:

- a) *in lacunae aquis*: la traduzione errata (\**in lacunae*) viene spiegata con il fatto che *lacunae* non è ablativo; *in* regge l'ablativo; quindi il nesso corretto sarà *in aquis* con gen. interposto
- b) *videt*: trad. errata 'vide'. Viene spiegato come generalizzazione errata dall'italiano al latino sulla base dell'omofonia *vide/videt* (a parte il fatto che il perfetto non è stato ancora spiegato e quindi non è presente nella versione)
- c) *in lacunae ripis*: errore simile al precedente (voce 'a'), con confusione fra singolare/plurale ('ripa')
- d) *dum agricola sagittas parat, formica, quae columbae auxilii memoriam servat, amicam adiuvat*: errori nella traduzione commessi per una mancata gestione nel padroneggiare tutte le variabili: le congiunzioni subordinative e coordinative, l'uso sintattico-funzionale dell'interpunzione (virgole come separatori)

sintattici); per la sintassi frasale la non corretta individuazione del complemento oggetto (*memoriam*) confuso con la specificazione (*auxilii*)

- e) *agricola punctiuncula pertubatur*: viene tradotto come participio passivo (infastidito). Lo studente ha colto soltanto la diatesi (passiva) e non il modo (indicativo).

Nella seconda parte della lezione viene introdotto il discorso relativo ai neutri, ma la strategia impiegata non prevede il ricorso immediato al manuale: gli studenti sono chiamati a rispondere alle sollecitazioni del docente che, unitamente al recupero delle conoscenze pregresse, tenta di mantenere sufficiente il livello generale di attenzione coinvolgendoli direttamente nella spiegazione. In particolare gli studenti vengono invitati a ripetere la seconda declinazione maschile ed a richiamare quali possano essere le difficoltà che incontrano nella corretta individuazione della funzione logica dei casi (data la coincidenza delle desinenze di dativo e ablativo singolare e plurale, genitivo singolare e nominativo plurale).

Inoltre la spiegazione dei neutri viene condotta individuando immediatamente alla lavagna soltanto le desinenze dei casi diretti sing/plurale *um-a*.

Questo con l'obiettivo di:

- a) far riflettere sull'economicità della strategia d'apprendimento (non occorre apprendere tutto *ex novo*, ma la maggior parte delle conoscenze già sono state acquisite studiando la seconda declinazione maschile e femminile);
- b) ampliare per così dire la 'zona di sviluppo prossimale' *ex praecognitis*;
- c) segnalare immediatamente le differenze facendo rilevare agli studenti le analogie;
- d) individuare una possibile causa di errore riconducibile ad una non corretta individuazione del valore logico dei neutri in relazione ai casi diretti (unica uscita *-um/-a*).

*Per una 'prevenzione' dell'errore: i 'falsi amici'*. Infatti la riflessione su questi aspetti, apparentemente di secondaria importanza, può invece promuovere negli studenti la consapevolezza dei problemi relativi alla corretta individuazione della forma sollecitandoli a non incorrere nell'errore.

Se infatti i casi con identica desinenza possono favorire la memorizzazione e quindi facilitare il processo di apprendimento in relazione alle conoscenze da acquisire, per quanto riguarda le competenze invece possono ingenerare difficoltà, determinate appunto dalla difficoltà, in sede operativa, di interpretare correttamente la forma in base al contesto.

Questo aspetto è ancora più rilevante nel caso del neutro in cui anche i casi diretti sono identici nella desinenza: essi possono quindi venire considerati 'falsi amici'<sup>54</sup>, poiché a fronte di una relativa 'facilità' nell'apprendimento mnemonico compare la difficoltà nel corretto riconoscimento della funzione logica assunta dalle forme del neutro.

---

<sup>54</sup> Secondo una terminologia presente in FLOCCHINI- P.G. BACCI- M. MOSCIO, *cit.*, p. 136, ma assunta con valore diverso.

Inoltre nell'analisi della declinazione il docente fa notare come l'acc. maschile singolare sia analogo ai casi diretti del neutro singolare.

Sulla base di queste notazioni, nell'ultima parte della lezione si individuano alcuni sostantivi neutri da memorizzare e si assegnano esercizi per fissare la declinazione (livello di conoscenze) e per promuovere una corretta individuazione dei neutri e della loro funzione logica all'interno di brevi frasi<sup>55</sup> (livello delle competenze). Gli esercizi vengono svolti individualmente in classe (con la possibilità di chiedere chiarimenti all'insegnante in caso di difficoltà) e conclusi come lavoro domestico.

## 2° intervento. Ore 2.

Si procede alla correzione degli esercizi assegnati la lezione precedente che non hanno creato particolari problemi. In particolare alcune proposizioni consentono di accennare brevemente al complemento di stato in luogo senza preposizione: *Romae et Athenis multa deorum templa erant- Delphis magnum clarumque Apollinis templum erat- Corinthi, in Graecia, pulchra aedificia et magnifica deorum templa erant.* La regola è stata dedotta dalla frase tradotta, senza costituire difficoltà di comprensione per gli studenti i quali sono stati invitati anche a ripassare i modi in cui si esprimono i complementi di luogo. Alla lavagna li ho riassunti in uno schema sollecitando gli studenti a prendere appunti sul manuale:

stato in luogo → *in* + ablativo  
moto a luogo → *in*+ accusativo  
moto da luogo → *ab* + ablativo  
moto per luogo → *per*+ accusativo

Subito dopo ho introdotto il discorso relativo all'imperfetto. Poiché la classe è costituita da elementi che tendono ad annoiarsi e distrarsi facilmente, viene impostata una lezione di tipo interattivo: viene chiamata alla lavagna una studentessa la quale dovrà scrivere quanto suggeritole dalle compagne, da me interrogate. La spiegazione parte richiamando quanto già conosciuto, il presente indicativo attivo e medio. Alla lavagna vengono riprodotte alcune forme del presente, opportunamente coniugate, distinguendo il tema dalla desinenza:

*Am- o* ---- *Amo- r*  
*Ama- s* ---- *Ama- ris*  
*Ama- t* ---- *Ama- tur*  
*Ama- mus* ---- *Ama- mur*  
*Ama- tis* ---- *Ama- mini*  
*Ama- nt* ---- *Ama- ntur*

Sulla base di queste conoscenze sembra agevole far comprendere la caratteristica distintiva dell'imperfetto: l'infisso *-ba*. D'altra parte gli studenti hanno già appreso l'imperfetto del verbo *sum* e quindi le desinenze dei tempi storici. Risulta quindi

---

<sup>55</sup> Cfr. allegati.

facile ‘comporre’ la coniugazione dell’imperfetto per le coniugazioni tematiche partendo da quanto è già noto:

TEMA DEL PRESENTE+ INFISSO –ba+ DESINENZE TEMPI STORICI  
AMA+ BA+ M

Al termine di queste operazioni condotte alla lavagna, ci si richiama al manuale considerando sinotticamente le quattro coniugazioni e soprattutto la traduzione dell’imperfetto passivo (‘io ero amato’). Per esperienza infatti si nota in alcuni studenti la difficoltà ad assimilare la coniugazione passiva già nella lingua d’origine (italiano) con ulteriori problemi nella traduzione delle forme passive latine in italiano e viceversa. Per fissare quanto detto si svolgono in classe, individualmente, alcuni esercizi<sup>56</sup> di riconoscimento, memorizzazione e traduzione anche dall’italiano al latino. Infatti, nonostante lo studio del latino sia finalizzato non ad una *competenza attiva*, ma ad una *passiva* della lingua<sup>57</sup> e si tenda quindi a ridurre l’importanza della traduzione dall’italiano al latino, in certi esercizi il passaggio dall’italiano al latino sembra ancora rispondere ad all’obiettivo di consolidare anche le competenze della lingua d’origine (poiché prima di tradurre occorre analizzare la forma italiana) che, se non adeguatamente acquisite, possono costituire una non trascurabile causa di errore in sede di traduzione dal latino all’italiano<sup>58</sup>.

Poiché gli studenti sono poco abituati a lavorare individualmente, lo svolgimento degli esercizi richiede più tempo del previsto; la correzione viene quindi rinviata alla lezione successiva.

**3° intervento. Ore 2.**

Gli esercizi, corretti dal posto dagli studenti, non hanno presentato difficoltà particolari, anche se qualche problema permane in relazione alla resa delle voci passive dell’imperfetto con una scarsa padronanza del codice linguistico di partenza (LP):

*vincebatur*: ‘egli è vinto’ e non ‘egli era vinto’; *cogebat*: ‘io ero stato costretto’ e non ‘io ero costretto’; *aspiciebamini*: ‘voi siete stati osservati’ e non ‘voi eravate osservati’; *ferebaris*: ‘tu portavi’ e non ‘tu venivi portato’.

Come ripasso di queste nozioni pregresse alla lavagna vengono coniugati dagli studenti alcuni verbi italiani secondo questo schema:

VERBO- TEMPO MODO	DIATESI- PERSONA	FORMA
‘vedere’ imperf. ind.	1 e 2 p.s. passiva	Noi eravamo/voi eravate visti
‘ascoltare’ pres.	3 p. s. e 3	Egli è ascoltato/

<sup>56</sup> Cfr. allegati.

<sup>57</sup> Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 194.

<sup>58</sup> Cfr. ID., *cit.*, pp. 355-356.

ind.	p.p. passiva	essi sono ascoltati
'tradire' pass. pross., ind.	2 p. p. e 1 p. p. passiva	Voi siete stati/noi siamo stati traditi

Poiché il tempo a disposizione non ha consentito di riprendere in modo più approfondito questo discorso anche in italiano, la docente accogliente si è riproposta di farlo personalmente durante le ore di grammatica.

D'altra parte è emersa un'altra esigenza all'interno della classe relativo al lavoro individuale: gli studenti sono poco abituati a lavorare autonomamente sul testo latino.

Le traduzioni infatti sono per lo più condotte con l'assistenza costante del tutor il quale guida passo passo l'analisi del testo. Per questo è sembrato opportuno assegnare agli studenti esercizi da svolgere individualmente: questo se da un lato può determinare un minimo di 'ansia' nella gestione personale del compito, dall'altro contribuisce a rafforzare una propria autonomia con l'acquisizione (progressiva) di un proprio metodo d'analisi. In più è stato previsto anche l'uso del dizionario: gli studenti quindi non possono ricorrere al semplice 'Repertorio lessicale' presente al termine del manuale.

Sulla base di queste premesse la seconda parte della lezione è stata dedicata ad un'esercitazione in classe, con una fase preliminare dedicata all'esplicitazione alla lavagna delle procedure da seguire nell'analisi del testo, all'indicazione del compito e dei tempi a disposizione:

### **Schema alla lavagna<sup>59</sup>.**

FASE PRELIMINARE: leggere il testo almeno una volta integralmente.

FASE OPERATIVA:

1°: evidenziare i verbi

2°: isolare le proposizioni

3°: evidenziare i connettivi (congiunzioni subordinative e coordinative)

4°: all'interno della singola frase stabilire i rapporti sintagmatici in relazione al verbo (soggetto e complementi)

5°: verificare ipotesi alternative nel caso di ambiguità morfologiche (ad es. i casi diretti del neutro)

6°: analizzare i verbi dal punto di vista grammaticale (soprattutto i tempi)

7°: definire il valore semantico dei vocaboli in funzione del contesto

8°: proporre una traduzione

*Il compito.* Sono assegnate complessivamente tre versioni distinte all'interno della classe, distribuite in modo tale da evitare che gli studenti vicini di banco possano

<sup>59</sup> In parte mutuato da A.M. DI FALCO-F. SORRENTINO, *cit.*

facilmente suggerirsi la traduzione corretta. In questo modo ho cercato di promuovere il lavoro individuale invitando gli studenti a chiedere a me in caso di necessità. Ciascuno è dotato di dizionario e deve esercitarsi con l'obiettivo di acquisire familiarità con questo strumento, anche se ho consigliato agli studenti di leggere il testo almeno una volta prima di cercare immediatamente i lemmi sul vocabolario.

*Il tempo.* Prima di iniziare ho fissato in un'ora ed un quarto il tempo massimo per la traduzione di tutta la versione pur essendo consapevole che alcuni non avrebbero concluso il lavoro.

In realtà anche questa consegna assume una sua funzione dal punto di vista metacognitivo, poiché la scarsa disponibilità di tempo contribuisce a rendere gli studenti consapevoli del fatto:

- a) che il metodo di analisi richiede gradualità e ordine;
- b) che il rispetto della progressione delle operazioni richiede tempo;
- c) che occorre da parte loro riflettere e 'lavorare' anche e soprattutto a casa sull'aspetto ergonomico della traduzione<sup>60</sup>, cioè sulla capacità di raggiungere l'obiettivo (traduzione) in un tempo dato (che può a volte sembrare particolarmente ridotto).

Nell'ambito di questo discorso si colloca anche una limitata padronanza nell'uso del dizionario: la scarsa capacità di ricerca può infatti determinare un rallentamento significativo nell'analisi del testo.

Tutti questi fattori hanno determinato infatti la non capacità, quasi generale, di concludere la versione nel tempo stabilito.

#### **4° intervento. Ore 2.**

Le versioni svolte durante l'esercitazione sono fornite a tutti gli studenti i quali seguono la correzione ed il commento delle prove (da me condotti) annotando sul quaderno quanto emerso.

### **1.1. VERSIONI SVOLTE IN CLASSE.**

#### **a) IL NILO E L'EGITTO.**

*Nilus per Africae deserta fuit. Primum liquidas aquas vehit; deinde rubras arenas accipit; mox multas quoque herbas volvit. Ita, Nili aquae non semper ceruleae, sed variae sunt. Fluvius extra ripas ruit totumque campum diu operit. Tunc agricolarum vici super aquas, velut insulae, emergunt.*

*Nili aquae agris fecundum limum quotannis, apportant. Ubi fluvius decrecebat, antiquae Aegypti incolae terram non arabant, sed frumentum serebant. Paulo post metebant. Itaque*

---

<sup>60</sup> Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 301.

Aegypti Nilum sicut deum colebant ; etiam crocodili sacri erant. Herodotus, Graecus scriptor, iure scribebat : « Aegyptus Nili donum est ».

### **b) LE PIRAMIDI.**

*Multa antiquae Aegypti monumenta viatores hodie quoque delectant : immensa templa cum excelsis obeliscis foedisque statuīs et pyramides.*

*Pyramides magna Pharaonum sepulcra sunt. Pharaones infinitum servorum captivorumque numerum habebant. Fabri in Nilo magna saxa vehebant ; deinde pronas vias exstruebant et machinis altum monumentum aedificabant. Erant in sepulcro secretae cellae, divitiarum plenae. Ibi multae picturae quotidianas operas aut inferorum vitam describebant. In vicino templo, servi domino mortuo cenam cotidie parabant. Ita mortuus semper vivebat.*

### **c) GIOVE E LA NINFA ADRASTEIA.**

*Olim Adrasteia nympha Iovi infanti munus pulchrum et novum dedit: erat pila, gemmis ornata. Saepe divinus puerulus flebat; tunc nympha pilam auream ad caelum emittebat. Statim gemmae solis radiis micabant. Pila primum, tamquam stella, in aere fulgebat, mox cum longo lucis tractu in terram recidebat. Infans subridens (= sorridente) statim tacebat et, laetus, parva brachia ad pilam porrigebat.*

## **1.2. LA CORREZIONE.**

La correzione è stata svolta da me in classe con la possibilità per gli studenti di intervenire in modo ordinato in caso di difficoltà. Le versioni hanno in generale evidenziato innanzitutto una scarsa acquisizione delle conoscenze di base con errori prevalentemente di natura morfologica e quindi una ridotta capacità di analisi del testo del punto di vista non soltanto qualitativo, ma anche quantitativo, nel senso che la maggior parte degli studenti non ha concluso il lavoro in classe entro i tempi stabiliti. Inoltre la classe mostra una certa eterogeneità nelle prestazioni, come risulterà evidente nel breve esame di alcune prove. Tuttavia il livello risulta complessivamente scarso, soprattutto per una limitata applicazione a casa.

*Le prove.* In classe sono state commentate ponendo a confronto almeno due prove per ogni versione. In questo modo ho cercato di far rilevare gli errori anche tramite l'analisi di due compiti svolti direttamente dagli studenti, senza proporre soltanto un'unica traduzione corretta dal punto di vista morfosintattico.

### Versione a). Traduzioni proposte:

1. Il Nilo scorre per i deserti dell'Africa. Per prima cosa porta le acque limpide; in seguito riceve le sabbie rosse; poi trascina via anche molti arbusti. Così le acque del Nilo non sono sempre azzurre, ma sono di colore diverso. Il fiume esonda esternamente le rive e copre a lungo ✓ la pianura. Quindi degli agricoltori del villaggio sopra le acque, come un'isola, emergono. Le acque del Nilo ogni anno portano il limo per i campi fertili...  
✓✓✓
2. Il Nilo scorre attraverso i deserti dell'Africa. In primo luogo trasporta le acque limpide; in seguito riceve le sabbie rosse; poi rivolta anche molte erbe. Le acque del Nilo non

sempre sono azzurre, ma sono varie. Il fiume scorre fuori dalle sponde e a lungo nasconde l'intero campo. Allora i villaggi degli agricoltori emergono sopra le acque come isole...✓✓✓

#### Versione b). Traduzioni proposte:

1. Molti monumenti antichi dell'Egitto trattengono ancora oggi anche i viaggiatori: immensi templi con alti obelischi e brutte statue e piramidi. I grandi sepolcri dei faraoni sono le piramidi. I faraoni avevano un gran numero di schiavi e di prigionieri. Gli artigiani sul Nilo trasportavano molti sassi; poi costruivano strade in discesa ed edificavano con delle macchine un alto monumento. Nel sepolcro c'erano celle segrete, piene di ricchezza. Allora molte pitture descrivevano il lavoro quotidiano o la vita dell'aldilà. Vicino al tempio gli schiavi preparavano la cena al padrone morto ogni giorno. Così il morto viveva sempre.
2. I molti monumenti dell'antico Egitto attragono ancor oggi anche i viaggiatori: immensi spazi con alti obelischi e deformi statue e piramidi. Le grandi piramidi sono sepolcri dei faraoni. I faraoni avevano un'infinità di servi e una moltitudine di prigionieri. I fabbri trasportavano sul Nilo grandi sassi; poi costruivano la curva via e con macchinazione edificavano alti monumenti. Le celle nel sepolcro erano segrete, piene di ricchezza. Là molti dipinti o opere quotidiane descrivevano la vita degli inferi. Nel tempio vicino i servi preparavano la cena ogni giorno al padrone ✓. Così il morto viveva sempre.

#### Versione c). Traduzioni proposte:

1. Una volta Adrastea la ninfa dà un regalo al giovane e bello bambino, era una palla d'oro ornata con gemme. Spesso il divino bambino piange; allora la ninfa lancia la palla ✓ in cielo. Subito le gemme brillavano con i raggi del sole. La palla dapprima tocca una stella e in aria risplende...✓✓✓ All'improvviso sorridendo ✓ tacque ✓ lieto e allungava il piccolo braccio verso la palla.
2. Un giorno la ninfa Adrastea dà un regalo al giovane e bello Giove bambino, era una palla d'oro, ornata con gemme. Spesso il ragazzino divino piangeva; allora la ninfa liberava la palla dorata al cielo. Subito le gemme sfavillavano con raggi solari. In primo luogo la palla come una stella brillava alta nel cielo, poco dopo ricadeva in terra con un lungo tratto di luce. Il bambino sorridendo taceva subito e, lieto allungava il piccolo braccio fino alla palla.

Nella seconda coppia di versioni si rileva una tipologia di errore particolare, che è stata definita 'errori in absentia': il fatto che lo studente non riesca a concludere la versione assegnata deve essere oggetto di riflessione da parte del docente. Tra le cause si può sicuramente rilevare una scarsa competenza nell'uso del dizionario e, ancor prima, una limitata conoscenza dei contenuti morfosintattici di base.

Tenendo infatti conto degli altri errori commessi nelle tre versioni alcuni sono da ricondurre ad un errato riconoscimento dell'esatta funzione logica del vocabolo in relazione alla flessione dei casi: 'Molti monumenti antichi dell'Egitto' e non 'molti monumenti dell'antico Egitto', 'Vicino al tempio' e non 'nel tempio vicino', 'alti monumenti' e non 'un alto monumento', 'Le celle nel sepolcro erano segrete' e non 'C'erano nel sepolcro



celle segrete', 'Quindi degli agricoltori del villaggio sopra le acque...emergono' e non 'Allora emergono sopra le acque i villaggi dei contadini', 'Una volta Adrastea la ninfa dà un regalo al giovane e bello bambino' e non 'diede un regalo bello e meraviglioso al piccolo Giove', 'un'infinità di servi e una moltitudine di prigionieri' e non 'un infinito numero di schiavi e prigionieri', in cui l'attributo *infinitum* è stato inteso come sostantivato ('infinità') rendendo indispensabile l'inserimento di una congiunzione coordinativa che non compare nel testo.

Si è in quest'ultimo caso ad un 'fenomeno di aggiustamento' a livello linguistico in base al quale si assiste 'alla tendenza ad autoalimentare le proprie convinzioni erranee di fronte ad informazioni non congruenti'<sup>61</sup>: la separazione fra attributo e sostantivo è un tratto caratterizzante la lingua latina che non trova riscontro in quella italiana. La mancata corrispondenza fra i due codici (LP/LA) è stata quindi risolta 'forzando' il testo latino. Inoltre emergono errori da attribuire ad una scarsa competenza in sede traduttiva del codice di partenza (LP= italiano) unita al fatto che non è ancora ben chiaro che i due codici del latino e dell'italiano presentano delle differenze di cui tener conto nella traduzione, differenze ad esempio nel cosiddetto 'ordine frasale'. Scrive infatti Flocchini: 'Nella fase iniziale dello studio, il primo impatto con frasi latine «vere» rappresenta un passaggio particolarmente delicato, dal momento che, di norma, esse presentano un ordine frasale del tutto «innaturale» per un parlante italiano...Mentre l'italiano è una *lingua «analitica»*, nella quale le funzioni sintattiche sono marcate da preposizioni o dalla posizione della parola nella frase, il latino è «*lingua sintetica»*, in cui ogni parola flessa è portatrice di due informazioni, il suo significato e insieme la funzione sintattica. Di conseguenza **il latino non ha un ordine frasale «bloccato»**, ma presenta un largo margine di discrezionalità, che resiste ad ogni tentativo di individuare un «ordine normale»'<sup>62</sup>.

Nel caso specifico delle versioni esaminate si nota casi in cui la traduzione appare scarsamente orientata alla resa nel codice d'arrivo, ad esempio: 'I grandi sepolcri dei faraoni sono le piramidi' e non 'Le piramidi sono i grandi sepolcri dei faraoni' con una serie di espressioni non corrette in italiano. Nelle altre coppie di versioni si possono rilevare: *Il fiume esonda esternamente le rive* (e non al limite 'esternamente alle rive'), *Adrastea la ninfa* (e non 'la ninfa Adrastea'. In questo caso è preferibile collocare l'apposizione prima del nome proprio, sovvertendo l'ordine frasale latino). Per quanto riguarda altre tipologie di errore, frequenti sono le imperfezioni relative alla resa lessicale: '*rivolta anche molte erbe*' (meglio: 'trascina via'), '*Le acque del Nilo non sempre sono azzurre, ma sono varie*' (meglio: 'di diverse tonalità'), '*nasconde l'intero campo*' (meglio: 'l'intera pianura'), '*allora la ninfa liberava la palla dorata al cielo*' (meglio: 'lanciava la palla dorata verso il cielo'), '*allungava il piccolo braccio fino alla palla*' (meglio: 'protendeva le piccole braccia verso la palla').

Nel corso della correzione viene fornita una traduzione per ciascun passo analizzato:

---

<sup>61</sup> Cfr. L.C. DOMENIS, *cit.*, p. 88.

<sup>62</sup> Cfr. N. FLOCCHINI, *Insegnare latino*, p. 186.

a) **Il Nilo e l'Egitto.** *Il Nilo scorre attraverso i deserti dell'Africa. Dapprima trasporta acque limpide; poi accoglie sabbie rosse; infine trascina via anche molti arbusti. Così le acque del Nilo non sono sempre azzurre, ma assumono varie tonalità. Il fiume tracima ed a lungo copre l'intera pianura. Allora al di sopra delle acque emergono, come isole, i villaggi dei contadini. Le acque del Nilo ogni anno portano il fecondo limo. Quando il fiume decresceva, gli antichi abitanti dell'Egitto non aravano, ma seminavano il frumento. Poco dopo mietevano. Così gli Egizi veneravano il Nilo come un dio; anche i cocodrilli erano sacri. Erodoto, storico greco, giustamente scriveva: "L'Egitto è dono del Nilo".*

b) **Le piramidi.** *Molti monumenti antico dell'Egitto anche oggi affascinano i viaggiatori: immensi templi con alti obelischi ed orribili statue e piramidi. Le Piramidi sono i grandi sepolcri dei faraoni. I faraoni avevano un infinito numero di schiavi e di prigionieri. I costruttori (delle Piramidi) trasportavano sul Nilo grandi massi; poi fabbricavano strade in pendenza e con macchine edificavano un alto monumento. Nel sepolcro c'erano celle segrete, piene di ricchezze. Lì molte pitture raffiguravano attività quotidiane o la vita degli Inferi. In un tempio vicino, gli schiavi preparavano ogni giorno il pranzo al padrone defunto. Così il morto (oppure: 'da morto') viveva sempre.*

c) **Giove e la ninfa Adrastea.** *Un tempo la ninfa Adrastea diede al piccolo Giove un regalo bello e meraviglioso: era una palla d'oro, ornata di gemme. Spesso il bambino divino piangeva; allora la ninfa lanciava la palla d'oro verso il cielo. All'improvviso le gemme risplendevano ai raggi del sole. La palla dapprima brillava, come una stella, in aria, poi ricadeva a terra con una lunga scia di luce. Il bambino, sorridendo, subito taceva e, lieto, protendeva le piccole braccia verso la palla.*

5° intervento: verifica sommativa. Ore 3.

Verifica sommativa. La versione, scelta insieme al docente accogliente, non si presenta complessa dal punto di vista sintattico: si succedono infatti periodi a struttura paratattica con una quasi costante collocazione del verbo al termine della frase corrispondente. Quindi non compaiono casi di notevole *variatio* all'interno del testo, anche dal punto di vista temporale: non vi è infatti oscillazione nell'uso dei tempi, ma tutti i verbi sono coniugati nella forma dell'imperfetto attivo.

Gli studenti sono chiamati a tradurre il passo ed a svolgere un esercizio di analisi e comprensione di alcuni termini presenti nella versione

Lettura e contestualizzazione. Al momento della somministrazione la versione è stata letta da me in modo espressivo (sottolineando le opposizioni ed il fondamentale parallelismo sintattico fra proposizioni) ed è stata brevemente contestualizzata (questi dati sono stati riportati alla lavagna): la versione rientra nel genere etnografico, ossia illustra gli usi e costumi dei Germani nella vita quotidiana, in guerra ed il loro rapporto con le divinità. Inoltre richiama anche alcuni aspetti relativi all'educazione dei figli ed al tema dell'ospitalità.

6° intervento: correzione e commento verifica. Ore 1.

1. Valutazione. La verifica è stata valutata tenendo conto di tre parametri:

- a) la completa o non completa traduzione della versione
- b) gli errori commessi nella traduzione
- c) il numero di risposte corrette nell'esercizio di analisi e comprensione.

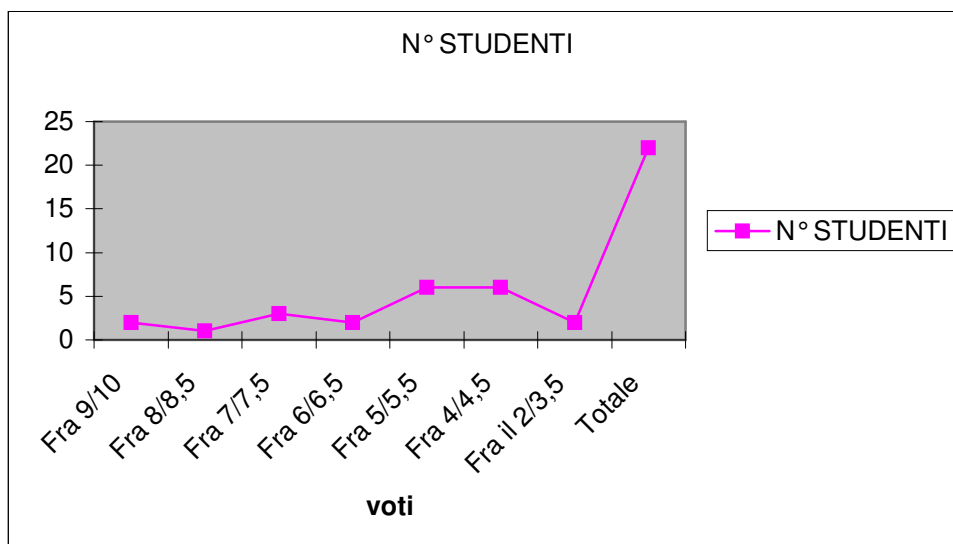
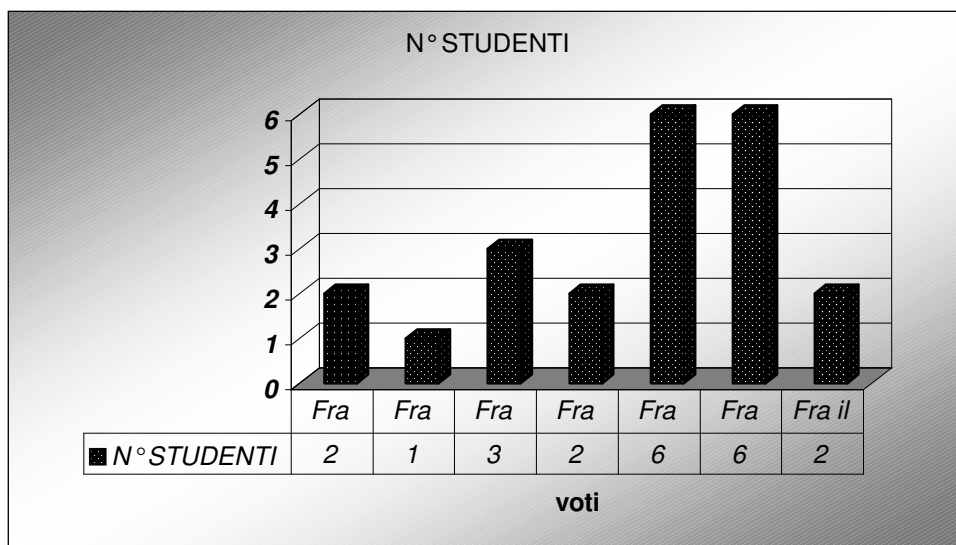
In questo modo i voti sono stati così assegnati:

VERSIONE N° di righe tradotte/ errori	ESERCIZIO Risposte errate	PUNTEGGIO
19,5/19,5 0	0/7	10
19,5/19,5 2	1/7	9
19,5/19,5 4	1/7	8
18,5/19,5 6	4/7	7
13/19,5 4	2/7	6
10,5/19,5 6	3/7	5
8/19,5 8	5/7	4
6/19,5 10	7/7	3
4 (<4)/19,5 12 (> 12)	7/7	2

La verifica sommativa ha avuto quindi il seguente andamento:

VOTI	N° STUDENTI
Fra 9/10	2
Fra 8/8,5	1
Fra 7/7,5	3
Fra 6/6,5	2
Fra 5/5,5	6
Fra 4/4,5	6
Fra il 2/3,5	2
Totale	22

Graficamente:



Su un totale di 22 studenti soltanto 8 hanno ottenuto una sufficiente piena, anche tenendo conto del fatto che la soglia di sufficienza si è attestata su un numero di errori comunque rilevante.

2. Correzione. Si è deciso di non correggere la versione secondo il tradizionale metodo della docente-tutor la quale chiama alla lavagna uno studente alla volta, guidandolo nell'analisi del testo. Nonostante questa sia una strategia sicuramente utile a promuovere il coinvolgimento degli studenti, ho preferito correggere personalmente alla lavagna il testo di versione soprattutto tenendo conto del tipo di classe in cui ho svolto il tirocinio: una classe che tende facilmente a distrarsi, in cui alcuni elementi assumono atteggiamenti volti a catturare l'attenzione dei compagni con interventi fuori luogo ed in cui non è sempre agevole mantenere ordine e silenzio. Per questo

gli studenti sono stati invitati a scrivere sul quaderno la correzione e le mie considerazioni relative agli errori commessi.

L'analisi della versione è stata condotta con gradualità, secondo quella successione di *step* indicata nel corso dell'esercitazione, con una iterazione del metodo di 'scomposizione' del testo che ha voluto promuovere la fissazione di un ordine logico delle procedure (con l'applicazione del metodo della verbo dipendenza, sottolineando i connettivi logici tra proposizioni ed individuando le espansioni del predicato).

Gli studenti infatti tendono, per la fretta e la tendenza all'approssimazione, a non applicare una sistematica analisi degli elementi costitutivi del testo, ma ad agire in modo caotico e casuale (ad es. prendono in esame dapprima ciò che conoscono, e non è necessariamente il verbo reggente, ma di volta in volta il termine espresso al nominativo, il primo vocabolo che apre la frase, spesso illudendosi che sia necessariamente il soggetto).

Inoltre, pur condividendo le considerazioni di Piva sul fatto che bisogna evitare di 'ricorrere alla costruzione diretta, che distrugge la frase latina riducendola a un calco di quella italiana'<sup>63</sup>, ho scelto in alcuni casi di assegnare un numero per ogni vocabolo in modo da poter più agevolmente far ricostruire agli studenti l'ordine di traduzione dell'enunciato: la numerazione può assumere infatti una sua funzionalità nel caso di chi non riesce ancora a transcodificare il testo da una lingua di partenza a quella d'arrivo (LP→LA) soltanto mentalmente e può quindi essere considerato un espediente che facilita lo studente.

**La lettura da parte degli studenti.** Prima di iniziare la correzione ho anche fatto notare che, nonostante i consigli forniti dalla docente-tutor e da me, pochi hanno letto integralmente il testo. La tendenza generale è stata invece quella di passare direttamente alla ricerca sul dizionario (ciò dovuto probabilmente al fatto che il primo periodo, sintatticamente semplice, richiedeva una semplice definizione semantica dei vocaboli): questo approccio ha dimostrato comunque una scarsa disponibilità a seguire quanto consigliato.

**Difficoltà di carattere 'ergonomico'.** In generale è emersa la difficoltà di gestire il tempo a disposizione: la maggior parte degli studenti sono troppo lenti non soltanto nell'analisi del testo, ma anche nella consultazione del dizionario (alcuni infatti non hanno ultimato né la completa traduzione né la trascrizione in bella).

### 3. Il testo e la traduzione.

TESTO	TRADUZIONE
<p><b>I Germani.</b>  <i>Germaniae populi antiquitus oppida non aedificabant, sed in silvis casisque habitabant. Agri culturae non studebant et somno ac pigrityae libenter indulgebant. Filios non erudiebant ac</i></p>	<p>I Germani.            I popoli della Germania nell'antichità non edificavano città, ma abitavano in boschi e in capanne. Non si dedicavano all'agricoltura ed indulgevano volentieri nel sonno e nella</p>

<sup>63</sup> Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 300.

<p><i>plerumque non viri sed feminae habebant familiae curam. Divitias spernebant sed arma equosque diligebant scutaque figuris decorabant. Contra finitimos crebro bella gerebant et gladiis lanceisque strenue decertabant. In pugnis feminae cibum et iacula viris praebabant, virorumque animos verbis excitabant. Lucos ac fana diis deabusque consecrabant: Mercurium praecipue colebant, deorumque iram crebro sacrificiis placabant. Non vinum sed cervisiam cum aqua bibebant, advenisque cibum atque hospitium libenter suppeditabant.</i></p>	<p>pigrizia. Non istruivano i figli e per lo più non gli uomini ma le donne avevano cura della famiglia. Disprezzavano le ricchezze, ma amavano le armi ed i cavalli e decoravano con immagini gli scudi. Facevano spesso guerre contro i vicini e valorosamente lottavano con spade e lance. Durante le battaglie le donne offrivano agli uomini cibo e dardi ed a parole incitavano gli animi degli uomini. Consacravano boschi sacri e templi agli dei ed alle dee: principalmente veneravano Mercurio e spesso placavano con sacrifici l'ira degli dei. Non bevevano vino, ma birra con acqua e volentieri offrivano agli stranieri cibo ed ospitalità.</p>
--	---

### 3.1. L'esercizio di analisi e comprensione. Analisi dei seguenti termini:

OPPIDA, CASISQUE, STUDEBANT, SCUTAQUE, DEORUMQUE, FINITIMOS, GLADIIS.

### 4. Tipologia di errori e tendenze.

Gli errori sono stati catalogati secondo tipologie che si riconducono ai tre aspetti: morfologico, sintattico e lessicale-semantic.

-Area morfologica: *errata individuazione di casi, del numero (singolare-plurale) e del genere, del sostantivo (identità-analogie nel significante), del tempo e della persona verbale;*

-Area lessicale: *errata individuazione dell'uso pronominale dell'articolo, del valore indeterminato del sostantivo senza articolo, del valore semantico di sostantivi, verbi e congiunzioni*

-Area sintattica: *errata attribuzione del valore sintattico di congiunzioni (coordinative-subordinative), errata costruzione degli elementi dell'intero 'asse sintagmatico'.*

- Errori *in absentia*: frasi o nessi non tradotti.

Tendenza. Passando in rassegna i compiti della verifica si può notare la tendenza a commettere soprattutto errori di morfologia che finiscono per determinare inevitabili 'effetti a cascata' sull'interpretazione di intere frasi. Anche la non corretta identificazione del valore semantico di sostantivi, verbi e preposizioni contribuisce a determinare l'errore: in base infatti ad un procedimento di tipo sillogistico (*se...allora*) nel momento in cui viene assunto come premessa un sostantivo con un valore semantico errato, l'intero ragionamento successivo risulta proceduralmente esatto ma non permette di giungere ad una corretta traduzione. Si è in presenza infatti di *paralogismi* che si fondano su premesse errate<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> Cfr. L. C. DOMENIS, cit., pp. 80-83.

Inoltre occorre notare la forte incidenza nella valutazione finale degli 'errori *in absentia*': secondo una pratica consolidata, l'insegnante infatti certo non promuove, ma comunque prevede il fatto che alcuni studenti (ma che in questo caso sono un numero rilevante) non concludano la versione. Senza entrare nel merito della questione (secondo il mio punto di vista infatti è un obiettivo importante riuscire a far svolgere un compito nella sua interezza, senza 'offrire' possibilità alternative), a partire dai compiti valutati con voto 7 si assiste ad una costante non conclusione della prova. Questo risultato deve essere opportunamente considerato e diventare oggetto di riflessione<sup>65</sup>.

Quindi la tendenza si può così schematizzare:

<b>Errori -Morfologia</b>	<b>50 %</b>
<b>Errori- Sintassi</b>	<b>5 %</b>
<b>Errori-Lessico</b>	<b>5 %</b>
<b>Errori <i>in absentia</i></b>	<b>40 %</b>

#### 4.1. Per una genesi dell'errore.

Durante la correzione ho riscritto alla lavagna alcune frasi tratte delle verifiche, commentando gli errori commessi, cercando di definirne la tipologia e soprattutto tentando di chiarire quale ne sia stata la genesi, anche con il concorso degli studenti dal posto. Sottolineando i punti non corretti li ho fatti riflettere sul testo riproponendone l'analisi basata sulla serie di passaggi già indicata durante l'esercitazione.

Periodi non corretti:

*I Germani, popoli del tempo antico, non costruivano le città, ma abitavano nelle capanne nella foresta. Non applicavano la coltivazione e volentieri compiacevano sonno e pigrizia. Spesso gli uomini non istruivano i figli, ma le donne avevano cura della famiglia. Allontanavano le ricchezze, ma amavano le armi equestri, decoravano gli scudi con figure. Spesso portavano guerre e armati di spada e lancia combattevano valorosamente di fronte alle regioni vicine. Le donne nella battaglia davano cibo e dardi agli uomini e con le parole suscitavano il verde animo.*

*Consacravano i santuari e i boschi divini alle dee ed agli dei; coltivavano soprattutto Mercurio e spesso l'ira degli dei placavano con i sacrifici. Non bevevano il vino, ma birra con acqua, procuravano volentieri agli stranieri il cibo e un riparo.*

Alcuni errori possono essere considerati di carattere morfo-sintattico con una non corretta individuazione del caso e del numero: ad esempio il gen. sing. *Germaniae* è stato inteso come nom. pl. di una 1 declinazione maschile, l'acc. pl. *equos* è stato considerato un aggettivo riferito ad *arma* e così il gen. pl. *virorum* è stato connesso come attributo ad *animos*. Negli ultimi due casi l'errore è anche sintattico poiché non si è tenuto conto del valore coordinativo dell'enclitica *-que* che avrebbe dovuto

<sup>65</sup> Cfr. *infra*, in 'Riflessione conclusiva'.

mantenere distinti i due elementi invece intesi in un unico nesso. I tre errori, sicuramente dovuti ad una superficiale analisi dei casi e delle desinenze, si possono ascrivere ad una ipergeneralizzazione dovuta a similarità nel significante<sup>66</sup>: *Germaniae* è stato confuso con *Germani*, *equos* con *equestria* e *virorum*, paradossalmente, con *viridorum* (o qualcosa di simile). D'altra parte alcuni errori, soprattutto di carattere lessicale, sono dovuti ad una non completa padronanza della lingua d'arrivo (LA: l'italiano): espressioni come *applicavano la coltivazione*, *compiacevano sonno e pigrizia*, *allontanavano le ricchezze*, *coltivavano Mercurio* sono prive di senso soprattutto in certi casi (*coltivavano Mercurio*) e pare evidente una tendenza a 'tradurre' meccanicamente il nesso senza considerare l'esigenza di adeguare il testo latino al codice d'arrivo. Infine compaiono errori nella costruzione, dovuti essenzialmente ad una non adeguata analisi delle congiunzioni coordinanti (che distinguono nettamente le proposizioni: *Filios non erudiebant ac plerumque non viri sed feminae habebant familiae curam*) e ricorrenti errori morfologici (singolare per il plurale, genere): *spada e lancia* e non *spade e lance*, *nella battaglia* e non *nelle battaglie*, *di fronte alle regioni vicine* e non *contro i vicini*. Di secondaria gravità alcuni errori di lessico: *riparo* e non *ospitalità*.



## **7. OSSERVAZIONI RELATIVE AGLI ASPETTI RELAZIONALI SPERIMENTATI.**

La classe si è mostrata generalmente abbastanza propositiva, anche se permane la difficoltà di motivare alcuni soggetti allo studio. Non si sono quindi presentate difficoltà sul piano relazionale con una disponibilità al dialogo docente/discente. Il problema fondamentale è stato piuttosto quello di evitare interventi fuori luogo volti a creare confusione ed a favorire un clima di classe basato su uno scarso rispetto delle regole.

## **8. MODIFICHE APPORTATE IN ITINERE AL PROGETTO.**

Nel corso della realizzazione del progetto si sono apportate via via alcune modifiche rispetto alla programmazione soprattutto relative agli strategie impiegate per mantenere l'attenzione della classe: ad esempio ad un uso sistematico del manuale, semplicemente letto in classe, ho preferito ricorrere spesso alla lavagna impostando la lezione in modo interattivo invitando esplicitamente i ragazzi ad intervenire liberamente, ma in modo ordinato. Rispetto infatti ad uno sviluppo descrittivo-consequenziale degli argomenti (di solito spiegati dalla docente secondo l'ordine proposto nel testo) se nella programmazione era previsto un adeguamento a questo sistema, nella fase di intervento ho cercato di sviluppare il discorso indipendentemente dal manuale, facendo seguire un 'filo logico' agli studenti secondo un approccio ragionato all'argomento partendo spesso dai prerequisiti (dal noto verso il non-noto). Per quanto riguarda invece la correzione delle versioni dell'esercitazione e della verifica sommativa, ho preferito proporre un esame ed un

---

<sup>66</sup> Cfr. L.C. DOMENIS, *cit.*, cap. 2.



commento personali, anziché seguire il metodo della docente tutor (correzione alla lavagna da parte di uno studente alla volta): questo perché, anche in base all'esperienza del tirocinio osservativo, mi sono resa conto che i tempi 'lungi' di correzione ad opera degli studenti fanno progressivamente perdere la concentrazione dei compagni dal posto. In una classe già predisposta alla distrazione, mi è parsa quindi più opportuna una correzione 'concentrata' nei tempi e nei contenuti.

Per quanto riguarda infine gli argomenti dell'intervento, sono riuscita a sviluppare per intero il discorso relativo ai neutri della seconda declinazione ed all'imperfetto.

## **9. COME MIGLIORARE L'APPRENDIMENTO DEI SOGGETTI E RECUPERARE LE CARENZE DEGLI ALLIEVI IN DIFFICOLTA'**

Il discorso relativo al recupero delle carenze evidenziate nella versione in classe è piuttosto complesso: poiché la traduzione è 'la competenza delle competenze' il recupero deve innanzitutto orientarsi verso l'acquisizione solida delle conoscenze. In questo senso il manuale adottato non offre una serie di spunti diversificati che consentano una loro verifica (ed autoverifica) sotto più punti di vista. Basta infatti confrontare il manuale con quello in adozione l'anno precedente per rendersi conto di come quello in uso sia estremamente 'povero' nel numero di esercizi proposti. Se infatti lo scopo è quello di 'proporre un percorso **essenziale...**, **rapido** e **chiaro**'<sup>67</sup> la selezione operata rispetto al manuale precedente<sup>68</sup> sembra aver inciso anche sulla sezione dedicata al momento 'operativo' dell'apprendimento ed alla verifica delle conoscenze. D'altra parte la stessa 'didattica dell'errore' può servire al recupero anche se non è possibile effettuare una costante opera di monitoraggio degli errori degli studenti in poche ore di intervento in classe con l'obiettivo di un miglioramento a breve termine delle loro prestazioni. Tuttavia mi sono sembrate interessanti in questo senso le proposte di Piva e Domenis: l'una ha prospettato l'utilizzo di una 'scheda correttiva', l'altra l'uso di 'colonne dei dubbi' da parte degli studenti<sup>69</sup>. Sono due pratiche assolutamente nuove, ma che possono rivestire una funzione importante nel recupero dell'errore. Abituare gli studenti a riflettere sui propri errori, sulle proprie strategie di risoluzione dei problemi, sulle proprie risorse cognitive non mi sembra tempo perso in funzione della qualità dell'apprendimento, piuttosto che della quantità.

## **10. RIFLESSIONE CONCLUSIVA.**

**Errori in absentia ed uso del dizionario.** In base all'andamento della verifica sommativa la tutor ed io abbiamo riflettuto sulla necessità di far lavorare più assiduamente gli studenti con il dizionario.

Infatti questo intervento specifico non è stato programmato nel corso del tirocinio poiché avevamo ritenuto che gli studenti avessero acquisito una minima 'dimestichezza' nella consultazione dei lemmi. Invece, anche nel corso della verifica sommativa, si è notato come permangano difficoltà nell'individuazione non soltanto

---

<sup>67</sup> Cfr. N. FLOCCHINI- P.G. BACCI-M. MOSCIO, *cit.*, p. III.

<sup>68</sup> N. FLOCCHINI- P.G. BACCI-M. MOSCIO, *Il latino di base*, Bompiani, 2002.

<sup>69</sup> Cfr. L.C. DOMENIS, *cit.*, pp. 190-191; A. PIVA, *cit.*, p. 355-357.

del lemma corretto, ma nella adeguata scelta del valore semantico della voce. Saper usare il dizionario non è senza dubbio una delle competenze che si acquisiscono in modo immediato, ma, riflettendo con la tutor, ci siamo rese conto che gli studenti non lo impiegano, o lo fanno in modo del tutto superficiale o sporadico, nei compiti a casa. Questa scarsa capacità nella ricerca sul dizionario si può porre in relazione con un aspetto rilevante emerso nella correzione della verifica finale: un'alta percentuale di errore si riferisce infatti ai cosiddetti 'errori *in absentia*'. Evidentemente lo studente non è riuscito a concludere la prova non soltanto a causa di una scarsa acquisizione delle conoscenze di base, ma anche a causa di una ridotta capacità operativa anche relativa all'impiego ottimale (o almeno funzionale) del dizionario. Per questo, prima di iniziare la correzione della verifica finale, ho cercato di farli riflettere sul fatto che: a) non si impara ad usare il dizionario consultandolo soltanto una volta ogni tanto; b) anche se sembra di perdere tempo, occorre avere una maggiore dimestichezza per velocizzare i tempi di ricerca durante il compito in classe; c) bisogna infine evitare la pigrizia. Senza dubbio l'apprendimento richiede molti sforzi (non solo mentali), a maggior ragione quando si tratta di 'imparare' a tradurre poiché la traduzione comporta il raggiungimento di tutta una serie di obiettivi che non si limitano alle semplici conoscenze. Ho infatti ribadito che non basta un superficiale ripasso della grammatica in vista dell'interrogazione 'del giorno dopo', ma un costante sforzo di consolidamento in vista della prova sommativa che non verifica soltanto le conoscenze, ma livelli di rielaborazione più profondi.

**Esercitazione.** Queste difficoltà sono emerse anche nell'esercitazione che è servita quindi anche a far riflettere gli studenti sulle loro capacità (o non capacità) in sede operativa. D'altra parte il fatto di aver impostato un'analisi individuale dei passi latini ha consentito ai singoli allievi di verificare direttamente le proprie conoscenze ed in secondo luogo le proprie competenze: se infatti la traduzione può essere concepita come esercizio di *problem solving* che presuppone una capacità di 'controllare tutte le variabili' del processo<sup>70</sup> (aspetti morfologici, sintattici, lessicali, di coesione testuale) una non adeguata conoscenza morfo-sintattica di base è la principale fonte di errore e determina una insicurezza generalizzata in sede traduttiva. Quindi prima dell'esercitazione sarebbe stato forse opportuno ripassare in classe almeno le declinazioni, le coniugazioni e qualche complemento, tenendo conto di una generale scarsa applicazione domestica da parte degli studenti.

Per quanto riguarda invece la correzione, sembra essere stato proficuo dal punto di vista della riflessione metacognitiva sull'errore il mio commento alla lavagna dei principali errori commessi che ho tentato di catalogare e di spiegare anche con il concorso degli studenti.

**Considerazione finale.** Complessivamente il lavoro svolto sembra aver avuto una sua utilità nel momento in cui ho cercato di applicare un approccio 'ragionato' nella spiegazione e nella trasmissione dei contenuti, oltre che un tentativo di 'veicolare' una nuova concezione dell'errore, formativa e metacognitiva.

---

<sup>70</sup> Cfr. L. C. DOMENIS, *cit.*, cap. 3; A. PIVA, *cit.*, pp. 300-301.

## CONCLUSIONE

### ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITA' SVOLTA

Nella mia breve esperienza didattica ho insegnato latino soltanto un anno, al biennio di un liceo scientifico. Per questo il tirocinio è stato un'occasione per riflettere in modo più attento su alcune problematiche relative all'apprendimento ed all'insegnamento del latino in un'ottica meno tradizionale, con la messa in discussione di un grammaticalismo nozionistico che io stessa ho sperimentato sui banchi di scuola.

La necessità di calarmi in un contesto in cui il latino non è concepito come materia centrale dell'apprendimento (liceo socio-psico-pedagogico) ha determinato quindi una riflessione sia sulle modalità di trasmissione dei contenuti sia sull'individuazione degli obiettivi fondamentali dell'apprendimento del latino. Tramontata l'esigenza di una competenza attiva della lingua obiettivo fondamentale dell'insegnamento è quello di promuovere quelle conoscenze sufficienti a favorire la competenza passiva e, sostanzialmente, la competenza delle competenze, ossia la capacità di comprendere e tradurre un testo latino. D'altra parte alla lezione di tipo trasmissivo, la cosiddetta lezione-presentazione<sup>71</sup>, è stata preferita una lezione interattiva che potesse in qualche modo coinvolgere maggiormente una classe già di per sé scarsamente motivata. Nell'ambito inoltre delle attività di traduzione, di contro a strategie di carattere cooperativo (*cooperative learning, peer education, peer collaboration*), ho optato per una modalità che promuovesse il lavoro individuale: tenendo comunque conto dell'importanza dal punto di vista relazionale di queste strategie<sup>72</sup>, l'attività individuale facilita nello studente processi metacognitivi a livello personale. Messo infatti di fronte ad un compito da svolgere non collettivamente, ma individualmente, lo studente può riflettere sulle proprie capacità, sulle conoscenze acquisite e sulla validità (o non validità) delle strategie adottate nella prestazione. Il lavoro di gruppo invece può in qualche modo ridurre questa 'opportunità' metacognitiva anche tenendo conto del fatto che la cooperazione, se non organizzata e 'progettata' in modo rigoroso (e quindi con molto tempo a disposizione), rischia di non raggiungere gli obiettivi formativi e di apprendimento che teoricamente prospetta come realizzabili. Se l'attività individuale può in qualche modo risultare demotivante per quegli studenti che presentano delle difficoltà, questo momento è stato invece ritenuto necessario proprio alla luce della necessità di far conoscere agli studenti i propri 'limiti' secondo un'ottica di apprendimento dall'esperienza che individua nel riconoscimento degli sbagli e degli errori commessi il punto di partenza per il loro superamento. Se infatti *"l'errore comporta sempre frustrazione...contribuisce anche a sviluppare una migliore percezione di noi stessi...compito di chi insegna, così come dovere di chi impara, sarà allora quello di prestare costante attenzione a tutto ciò che si oppone all'apprendimento dall'esperienza, sapendo che la resistenza principale sta nell'angoscia che l'apprendere dagli errori comporta, quale ad esempio la frustrazione narcisistica o il lutto dato*

---

<sup>71</sup> Cfr. A. CALVANI, *cit.*, p. 147.

<sup>72</sup> Cfr. L. FISCHER, *La sociologia della scuola*, Il Mulino, 2003, pp. 288-290.

*dal doverci separare da nostre precedenti convinzioni (sbagliate)*<sup>73</sup>. Ogni processo cognitivo presuppone fatica nell'acquisizione ed interiorizzazione delle nuove conoscenze: questo è un altro aspetto che occorre tener presente nel momento in cui si devono presentare alla classe le difficoltà intrinseche all'apprendimento di una lingua complessa come il latino. D'altra parte 'educare alla complessità' non abbassando le difficoltà<sup>74</sup> è un altro obiettivo dell'insegnante il quale deve quindi adottare quelle strategie per far comprendere la complessità in modo da facilitare l'apprendimento (promuovendo ad esempio una conoscenza della lingua concepita in un'ottica sistemica e diacronica).

## BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

### *Fonti relative agli aspetti trasversali*

- AA.VV., *Knowledge and Fallibilism: Essays an Improving Education*, New York, 1980.
- A.P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, 1995.
- M. BALDINI, *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, La Scuola, 1986.
- J.G. BENJAFIELD, *Psicologia dei processi cognitivi*, Il Mulino, 1999.
- (a cura di) M. BALDACCI, *I modelli della didattica*, Carocci, 2004.
- (a cura di) L. BINANTI, *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, 2001.
- G. BLANDINO-B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, 1995.
- ID., *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina, 2002.
- A. CALVANI, *Elementi di didattica*, Carocci, 2000.
- C. CORNOLDI, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, 1995.
- L. CZERWINSKY DOMENIS, *Un errore utile*, Erikson, 2005.
- A. DEMATTE', *L'errore in classe*, in «L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate», febbraio 1990, vol. 13, n. 2, pp. 178-191.
- L. FISCHER, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, 2003.
- R.M. GAGNE', *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, 1973.
- C. LANEVE, *Elementi di didattica*, La Scuola, 1998.
- G. MOLLO, *Il valore dell'errore nella dinamica dell'apprendimento*, in «Cultura e scuola», aprile-giugno 1986, pp. 128-145.
- M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, Garzanti, 1970.
- H. J. PERKINSON, *Didattica dell'errore. Aspetti pedagogici del pensiero di K.R. Popper*, Armando, 1983.
- G. PETTER, *La mente efficiente*, Giunti, 2002.

<sup>73</sup> Cfr. G. BLANDINO-B. GRANIERI, *La gestione dell'errore*, in *Le risorse emotive (cit.)*, p. 299.

<sup>74</sup> In questo senso, cfr. S. CASARINO- R. CRESCI, *Programmazione. Greco*, in "Nuova Secondaria" 1, 2004, pp. 72-73.

- C. PONTECORVO- A.M. AJELLO, *Discutendo s'impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, 2004.
- K. R. POPPER, *Diritto d'errore*, Armando, 2002.
- ID., *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, 1972.
- P. SELLERI, *La comunicazione in classe*, Carocci, 2004.
- O. ZANATO ORLANDINI, *Educare all'errore, educare al cambiamento*, La Scuola, 1995.

### *Fonti relative ai contenuti disciplinari trattati*

- E. ANDREONI FONTECEDRO, *Dalla competenza frasale alla competenza testuale per la traduzione dal latino. La fase della 'comprensione'*, "Aufidus" 8, 1989, pp. 77-93.
- EAD., *La traduzione sul 'filo del discorso'. Metodologia e prove di comprensione*, "Aufidus" 31, 1997, pp. 81-88.
- E. ARCAINI, *Metodi e obiettivi della traduzione*, "Aufidus" 4, 1988, pp. 93-107.
- P. BALBONI, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET Libreria, 1998.
- A. CARDONA, *Prospettive linguistiche per lo studio e l'insegnamento del latino*, "Aufidus" 1, 1987, pp. 93-107.
- S. CASARINO-R. CRESCI, *Programmazione. Greco*, in "Nuova Secondaria" 1, 2004, pp. 71-74.
- A.M. DI FALCO- F. SORRENTINO, *Tecniche di traduzione*, Palumbo, 2005.
- N. FLOCCHINI, *Insegnare latino*, La Nuova Italia, 2001.
- ID., *Possibilità di un uso didattico della traduzione*, "Aufidus" 33, 1997, pp. 75-105
- ID., *Un'ipotesi di didattica breve per il "recupero": Comprensione e traduzione del brano isolato*, in *Didattica breve- Materiali 4*, a cura di F. PIAZZI, IRRSAE Emilia-Romagna, Bologna 1997, pp. 147-161.
- G. FREDDI, *Psicolinguistica, Sociologia, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET Libreria, 1999.
- A. GIORDANO RAMPIONI, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Patron, 1998.
- C. LAVINIO, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, 2004.
- M. PELLEREY, *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, 1994.
- M.-P. PIERI, *La didattica del latino*, Carocci, 2005.
- A. PIVA, *Il sistema latino*, Armando, 2004.
- G. PROVERBIO, *Lingue classiche alla prova. Note storiche e teoriche per una didattica*, Bologna, 1981.
- (a cura di) G. PROVERBIO, *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg&Sellier, 1979.
- L. STUPAZZINI, *I nuclei fondanti dell'insegnamento del latino*, "Aufidus" 35, 1998, pp. 55-79.
- O. TAPPI, *Problemi teorici e pratica didattica della traduzione di latino*, "Aufidus" 3, 1987, pp. 113-137.

- M. G. TASSINARI, *Dalla versione all'interpretazione. Note sulla pratica della traduzione latina nel triennio*, "Aufidus" 27, 1995, pp. 125-140.

