

SCUOLA INTERATENEO DI SPECIALIZZAZIONE PER LA FORMAZIONE
DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA
S.I.S.

RELAZIONE PER L'ESAME DI STATO

***LOGICHE INTERATTIVE E
CONFRONTO DI CODICI LINGUISTICI
NELLA PRESENTAZIONE DELLE PROPOSIZIONI INFINITIVE
IN UN BIENNIO DEL LICEO SCIENTIFICO***

Anno accademico 2005/2006

Specializzando: Massimiliano Boltri (matricola 267471)

Classe di concorso: A051

Scuola sede di tirocinio: Liceo Scientifico "A.Avogadro" -Biella-

Supervisore: Prof. Roberto Crosio

1. LE TEORIE DI RIFERIMENTO

1.1 La relazione e l'aula

1.1.1 *Hic sunt leones?*

Non saprei dire quale delle due sensazioni arrivi prima nel ripensare a questa frase: *hic sunt leones*; se lo smarrimento che diviene terrore, stemperato dal tempo che ora mi fa guardare con un sorriso ai tanti giorni in cui quella scritta affissa all'entrata della sala docenti del liceo classico "Sella" presagiva mattinate di sofferenza; oppure un senso vago di riverenza e di orgoglio, un inchino al tabernacolo prima di avventurarmi, il primo giorno di supplenza, io ex allievo, nel salotto del potere, fra le cassettiere alte dei registri e le pile ammassate dei libri di testo, fra l'attaccapanni sempre vuoto e gli sbadigli del mattino privi di emozione e di adrenalina: l'altra parte del cielo, il colore nero della toga, il fastidio della campanella.

La forza della tradizione è anche questa: gioca su un terreno antico una partita nuova, aggancia i protagonisti con l'anello dei suoi valori, tramanda la sua storia con il ripetersi dei suoi rituali. Il "mio" liceo classico "Sella" non esiste più, è morto, sotterrato dal cambio della guardia che l'età ha imposto ai miei *leones* e da un paio di riforme istituzionali; ma la scritta è rimasta, appesa a quella misera porticina arancione in fondo al corridoio del primo piano. *Leones!* Ma chi, sano di mente, paragonerebbe un insegnante di oggi ad un predatore crudele, a un cacciatore indomabile, al re della foresta-scuola? Certo non gli studenti, smaliziati e svelti ad annusare le nuove piste e i cambi di vento: eppure anche per loro ci sono i leoni, perfino allo zoo sulle gabbie c'è scritto: "Pericolo! Non avvicinarsi".

Parlavo di questo un giorno con la professoressa con cui ho collaborato per questo tirocinio; ha la mia età, abbiamo frequentato lo stesso liceo, abbiamo ricordi comuni. In classe è ben voluta, un punto di riferimento per i ragazzi nonostante la sua severità. Sono certo che se chiedessi ai suoi studenti, ignari di *leones* e foreste, di giocare al "se fosse", per la categoria animali uscirebbe il gatto, indipendente e fiero, ma a cui ci si può avvicinare per una carezza. Le nostre conversazioni iniziavano così: lei mi guardava e poi chiedeva: "Ma di questi chi ce l'avrebbe fatta con ...?" – e giù un *leone* da novanta; oppure: "Ma tu te l'immagini ... in classe con?" – e un altro illustre *leone* veniva evocato dal nostro passato. La scuola, rispondevo io, si gioca sul rapporto umano: l'insegnante non deve soltanto dare informazioni, deve avere voglia di stabilire un legame con la sua classe e con ognuno dei componenti di quella classe. Quando ero studente non ho mai avvertito nei miei insegnanti l'attenzione a questo

particolare aspetto della loro professione, di certo non era una priorità; vi è stato qualcuno che, dotato naturalmente di spiccate doti comunicative più che relazionali, è riuscito con il suo carisma ad ammaliarmi e a coinvolgermi; qualcun altro mi ha affascinato con la leggerezza e l'umiltà della sua cultura e della sua conoscenza; tuttavia al centro del loro progetto non c'ero io come persona; c'erano il greco, la filosofia, il latino, l'italiano, la storia. O forse c'era questo benedetto progetto, si costruiva qualcosa intorno a me, ma io non me ne sono mai accorto, non ho mai capito che, se avessi collaborato, avrei ottenuto risultati migliori, non nel profitto ma nel mio processo di maturazione. Ricordo una lezione che mi ha lasciato a bocca aperta: era la prima ora dell'anno dell'insegnante di italiano e latino del triennio: un sermone di due ore sul significato della scuola e sull'*homo viator*. Mi ha talmente colpito che, arrivato a casa, ho preso un quaderno e ho ricopiato gli appunti; quegli stessi appunti sono stati la base del mio tema di maturità e la traccia di numerosi discorsi sulla scuola che in seguito ho scritto per diverse autorità. In quelle parole non si parlava solo di scuola, si parlava di persone, si parlava di me.

1.1.2 Il nuovo concetto di "lezione"

L'indispensabile competenza (tecnica) non è sufficiente da sola a svolgere un compito tanto delicato, occorre arricchirla degli effetti positivi di un rapporto umano basato su stima e fiducia reciproca. L'esperienza mi ha insegnato che questi meccanismi non funzionano solamente a scuola; essi sono validi in un qualunque contesto centrato sul processo insegnamento/apprendimento, dalla scuola tennis, alla lettura delle istruzioni di un gioco per bambini, alle aule della formazione per adulti¹.

Proprio quest'ultima è diventata per me, negli anni, un importante punto di riferimento e un metro di confronto non privo di rilievi interessanti. Mi ero già accorto, con gli adulti, di adattare schemi a me familiari, impiegati con i ragazzi, la qual cosa mi pareva normale; ma recentemente mi sono accorto che vale anche il processo inverso: spesso con i ragazzi imposto interventi didattici che, nella loro struttura, risalgono alla mia esperienza con gli adulti. Mi sono perciò convinto che, pur prevedendo *setting*² e finalità differenti, queste due attività presentano importanti quanto inattesi punti di contatto, tanto che io amo ripetere che sono un insegnante migliore di quello che sarei stato senza avere maturato una

¹ In questo contesto l'espressione "formazione per adulti" rinvia ad un contesto aziendale o di orientamento, non scolastico

² Con il termine *setting* intendo soprattutto dare rilievo alla sua tipologia "interna", frutto di modelli didattici e teorie pedagogiche di riferimento cui fa riferimento il docente

conoscenza ed un'esperienza lavorativa forte nel settore delle risorse umane, e viceversa. Recentemente mi è poi capitato di trovare in testi di metodologia didattica, riferimenti a diversi contributi che avevo già incontrato nella letteratura specialistica per formatori e operatori delle risorse umane, soprattutto per quanto riguarda il nuovo concetto di "lezione"³. Se prima essa, nella modalità comunemente definita *ex cathedra*, vedeva i momenti salienti nella triade "spiegazione-interrogazione-valutazione", in cui il centro dell'attività didattica era l'argomento della spiegazione, almeno a partire dalla metà degli anni '50 si è diffuso in Italia un nuovo modo di interpretare e di sfruttare lo strumento privilegiato di ogni intervento formativo, la lezione appunto. Questa evoluzione ha portato esiti che possiamo generalmente ricondurre a due logiche complementari attinenti al processo di insegnamento/apprendimento: lo spostamento dell'attenzione didattica dall'oggetto di studio al soggetto che apprende⁴, e l'attenzione sempre più marcata sulle modalità comunicative con cui l'insegnante si relaziona non solo con il gruppo classe ma con ogni singolo allievo⁵. L'analisi di queste nuove problematiche ha prodotto nuovi modelli di insegnamento insieme alla sperimentazione di metodologie che superassero le distanze, anche formali, fra docente e discenti e si adeguassero alle esigenze individuali e sociali delle persone in formazione⁶. Importanti in questo senso mi sembrano le riflessioni di Titone⁷, che a partire da un approccio "psicocentrico", propone un modello di lezione definito "integrale" il cui avvio - o "contatto" - prende spunto dall'orientamento che l'alunno già possiede verso l'oggetto preso in esame. Il processo di conoscenza, scandito in orientamento iniziale - analisi e ricerca - sintesi finale, tiene conto in principio di tutte le potenzialità del soggetto (intelletto, affettività, memoria, sensazioni, immaginazione, volontà) e si sviluppa sempre tenendo conto dell'esperienza individuale attraverso cui ciascuno filtrerà i contenuti proposti in classe. Pur rivoluzionando l'approccio didattico, il modello di riferimento per Titone resta la lezione frontale, all'interno della quale si possono realizzare varianti anche abbastanza diverse fra loro. Un tentativo di

³ Mi riferisco in particolare ai contributi di M.Castagna e della collana edita dalla AIF (Associazione Italiana Formatori) dedicata alla figura professionale del formatore (aziendale e non) per adulti. I testi sono citati in bibliografia.

⁴ In quest'ottica importanti contributi sono venuti dalla psicolinguistica e dalla psicologia cognitiva. In particolare mi ricollego al lavoro di Ellen Gagné, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, Torino, SEI, 1989

⁵ Di grande interesse, anche per le ricadute sul piano didattico è al riguardo l'apporto della "pragmatica della comunicazione", in particolare il contributo di Watzlawich (op.cit. in bibliografia).

⁶ Vale forse la pena ricordare la disputa sorta intorno alla definizione ed alla distinzione dei termini *educazione e formazione*. In questo contesto, quando non specificato, essi vengono utilizzati con significato equivalente.

⁷ R.Titone, *Metodologia didattica*, Roma, LAS, 1975, pp.454-485

superare questo modello, o meglio di mescolarlo con altri, è stato fatto da Frey⁸, il quale, seguendo uno studio⁹ sulla curva dell'attenzione, osserva che la lezione frontale resta significativa se contenuta all'interno di uno spazio che non deve superare i 20 minuti per ora, possibilmente spezzata da una pausa. **(allegato A)**. Considerazioni analoghe sono state avanzate nel campo della formazione psicosociale destinata agli adulti, tanto che Albertini¹⁰, in uno studio condotto per l'IPRASE del Trentino nel 1994, sottolinea come docenti operanti nel campo scolastico e "formatori" professionisti, con le dovute differenze riscontrabili soprattutto nel diverso peso pedagogico che caratterizza le finalità della progettazione e dell'erogazione formativa, condividano responsabilità comunicative simili. Per entrambe le categorie professionali la lezione resta nella maggior parte dei casi lo strumento didattico più funzionale e più utilizzato, anche se spesso viene riconosciuto il fatto che le sue enormi potenzialità non sono sfruttate interamente. E' soprattutto nel rapporto comunicativo fra emittente/docente e ricevente/discente che il concetto di lezione tradizionale è stato superato. Il classico rapporto unidirezionale ha ceduto il passo ad una logica maggiormente interattiva, nella quale l'allievo non è più soltanto un uditore ma è chiamato ad una co-partecipazione attiva del processo di cui diventa il protagonista. Con la progressiva maturazione del soggetto in situazione di apprendimento, questa co-conduzione sarà caratterizzata da una sempre maggiore responsabilità del successo formativo il cui obiettivo resta fissato dal riequilibrio del rapporto *one up/one down* che orienta inizialmente il rapporto pedagogico insegnante-allievo. Nell'ottica di quella "formazione continua"¹¹ tanto auspicata da più parti, questa stessa finalità educativa diventa un requisito basilare se progettiamo un corso di formazione destinato a persone adulte, quando la predisposizione ad apprendere del soggetto deve già essere stata trasformata in una competenza esperta in grado di adattarsi velocemente a strategie e metodi differenti¹². La scuola, recependo con i suoi tempi le indicazioni

⁸ K.Frey , A.Frey-Eiling, F.Baeriswil, *L'exposé, le cours magistral*, in *Méthodologie général*, Zurich, Verlag der Fachvereine, 1991, pp.1-12

⁹ D.A.Bligh, *What's the use of lecture?*, London, Harmondsworth, 1974

¹⁰ E.Albertini, *La lezione*, Trento, IPRASE del Trentino, 1994

¹¹ E' quella che in lingua inglese viene definita come *long life learning*: nel mondo governato dalle nuove tecnologie e dalla globalizzazione un inserimento proficuo in un contesto sociale e lavorativo non si basa più solo sui contenuti disciplinari appresi a scuola ma soprattutto su abilità generali, quali il sapere lavorare in gruppo, avere una buone attitudine ai rapporti interpersonali, sapere gestire con efficacia uno scambio comunicativo, sapere adattarsi velocemente al cambiamento, sapere lavorare in autonomia. Sono le cosiddette *soft skills*, competenze che corrispondono al nostro modo di essere, riflettono i nostri valori, indirizzano i nostri comportamenti e le nostre relazioni.

¹² E' quella che viene definita come la nuova centralità della scuola nella società moderna: la scuola, cioè, ha perso il monopolio del sistema formativo; tuttavia tutte le altre agenzie che erogano formazione si rifanno al

provenienti dal mercato del lavoro, sta lentamente adeguando i *curricula* alle esigenze dei moderni sistemi produttivi: ormai non vengono più richieste competenze settoriali, ma “trasversali”, che a loro volta sottintendono due dimensioni: una motivazionale e cognitiva, che aiuta a riconoscere l’esistenza di un problema (*problem setting*) e ad individuare le strategie migliori per risolverlo (*problem solving*); l’altra, sociale-relazionale che guida l’individuo, soprattutto a livello emotivo, nel modo di rapportarsi a se stessi e agli altri¹³. Quest’ultima componente mi sembra assai significativa: la costruzione della propria identità è un compito di sviluppo dei ragazzi e spesso non si esaurisce in età scolare; il contributo che il docente può portare nell’accompagnare lo studente anche per un piccolo tratto del suo percorso è a mio avviso la responsabilità pedagogica distintiva dell’insegnamento, legata all’essere più che alla logica del dare-avere, tipica del mondo del lavoro¹⁴.

Così se in formazione arriviamo al concetto di “patto d’aula”, un vero e proprio contratto formativo che docente e discenti stringono con senso di responsabilità reciproco ed esplicitazione dei rispettivi obiettivi, fra i banchi di scuola il lavoro di un insegnante si fa più sottile, anche se la consapevolezza del percorso intrapreso, tanto sul piano dei contenuti che su quello del metodo di lavoro, può stimolare negli alunni una partecipazione più motivata e significativa.

1.2 La didattica e il latino

1.2.1 La didattica per problemi

Fra i modelli di lezione oggi più comunemente utilizzati Castagna analizza tre sequenze di lavoro differenti: deduttiva, induttiva, “per problemi”. Anche in questo caso, ambito scolastico e ambito extra-scolastico possono venire accomunati da considerazioni analoghe sull’efficacia dei diversi modelli¹⁵. Poiché tutti e tre gli schemi (**allegato B**) presentano vantaggi e svantaggi sarebbe un errore fissarsi su un’unica soluzione; occorrerebbe invece privilegiare una

modello scolastico. Compito e responsabilità della scuola è quello di preparare gli studenti alla fruizione di percorsi formativi anche al di fuori delle sue aule.

¹³ Così A.Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1994. L’economia globale, basata sull’informazione, i lavoratori che avranno successo saranno quelli definiti “autoprogrammabili”, caratterizzati da un più alto livello di formazione, cioè dalla disponibilità ad apprendere e dalla capacità di aggiornare e ridefinire continuamente le proprie competenze.

¹⁴ A questi concetti si richiama una pubblicazione realizzata da Scienter, società consortile senza scopo di lucro costituita nel 1988, operante nell’ambito dell’analisi dei bisogni formativi, della valutazione delle politiche educative e formative, e dell’innovazione dei processi formativi con l’utilizzo delle nuove tecnologie. In *Apprendere ed essere. Teoria e metodologia per la programmazione. Rapporto finale*, Bologna, 1989, viene ribadita l’affinità che esiste fra scuola e formazione professionale nell’individuazione dei cosiddetti “obiettivi formativi”. Cfr. www.scienter.org

¹⁵ Il modello proposto da Castagna è affine alle considerazioni di R.Titone, *Modelli Psicopedagogici dell’apprendimento*, Roma, Armando, 1974

strategia differenziata a seconda degli argomenti e dei soggetti interessati, evitando sempre, nel possibile, di ricadere nell'errore di una lezione impositiva, autoritaria e nozionistica. Per le discipline dell'ambito letterario, la sequenza "per problemi" mi pare particolarmente stimolante, almeno come punto di partenza, per progettare un'attività didattica. Il suo valore è determinato dalla circolarità comunicativa che l'iniziale coinvolgimento degli alunni dovrebbe stimolare attraverso un semplice spazio di *question time* o di *brain-storming*, modalità attraverso le quali l'interazione insegnante/allievo oltre ad anticipare la presentazione dei contenuti, ha il vantaggio di attirare l'attenzione e di riscaldare l'ambiente, predisponendo l'aula ad un ascolto e ad una partecipazione attiva all'attività didattica¹⁶. In questo momento della lezione gioca un ruolo fondamentale la personalità del docente che deve farsi garante del successo formativo e allo stesso tempo rappresentare, come su una scena, il canovaccio del metodo di insegnamento prescelto: non a caso una celebre definizione richiama una nuova figura professionale, quella del "formattore". I vantaggi di un approccio "per problemi" non risolvono alcuni dubbi sulla reale efficacia del metodo; i più grandi riguardano il rischio che le domande iniziali non aprano la strada a percorsi significativi, ma siano in realtà fuorvianti e si risolvano in una fase di stasi la cui via di fuga più semplice è un ritorno alla lezione-relazione. In questi casi il danno è doppio: si vanifica tempo prezioso e, soprattutto si brucia una metodologia che difficilmente potrà venire riproposta. Per evitare che l'aula interpreti il processo come un fallimento, il docente deve fare leva sulla propria capacità di proiettare i risultati ottenuti, anche quelli minimi, in un'ottica futura di successo, inquadrando gli elementi emersi all'interno di un quadro più ampio; in questo caso, con grande discrezione, egli dovrà inserire nella discussione fattori nuovi che fungano da stimolo per riflessioni ulteriori, anticipando magari qualche argomento che nella sua ideale scaletta sarebbe arrivato in un secondo momento. E' questa, in sostanza, la ripresa del modello di lezione socratica, fondata sulla domanda e sul dialogo, oltre che sulla capacità del "maestro" di indirizzare la discussione su quelle tematiche che egli sa più convenienti per raggiungere gli obiettivi fissati. Il docente è dunque anche un motivatore; pungola il desiderio di conoscenza degli alunni e garantisce a tutti i soggetti partecipanti la possibilità di esprimere le proprie potenzialità: un equilibrio piuttosto incerto giocato fra la necessità di possedere una sorgente interna piuttosto forte ma una

¹⁶ Sono quelli che in formazione vengono chiamati "giochi di riscaldamento"

direzione dell'attenzione assolutamente eteroriferita, in grado di cogliere i numerosi segnali che la classe, nei suoi singoli componenti, gli rimanda.

1.2.2 Logica contrastiva e grammatica della dipendenza

Le infinitive non hanno lo stesso fascino di Catullo per un ragazzo di quindici anni. Quello che il ragazzo non sa è che se leggesse Catullo in traduzione italiana, metà di quel fascino scomparirebbe; ma questo è parte del valore estetico dell'insegnamento del latino, alla cui base ci deve anche essere una competenza passiva¹⁷ su una lingua essenzialmente letteraria e storicamente conclusa, come è il latino. Ma perché l'insegnamento delle forme latine diventi un passaggio significativo per gli studenti, occorre innanzitutto distinguere fra grammatica ed educazione linguistica. La prima è un metalinguaggio che compie riflessioni sulla lingua, con lo scopo di catalogarne e normalizzarne le astrazioni prima ancora del suo utilizzo¹⁸; la seconda ha un carattere descrittivo, il cui obiettivo non è quello di dire cos'è la lingua, ma di spiegare le regole in base alle quali si combinano le diverse entità linguistiche. In quest'ottica un'impostazione proficua per descrivere la lingua latina è quella comparativa-contrastiva, grazie alla quale lo studente può costruirsi una competenza "latina" a partire dalle conoscenze che egli ha della lingua madre.¹⁹ Questo modo di procedere si basa sul principio, di matrice generativa, delle somiglianze e delle differenze e permette di ragionare sia su strutture comuni per funzioni comuni sia su strutture differenti per funzioni comuni, come nel caso delle proposizioni infinitive latine²⁰. La logica comparativa comporta un vantaggio ulteriore, al momento di applicare le conoscenze e le abilità linguistiche ad una competenza traduttiva, in cui anche il lessico gioca un ruolo determinante. Infatti, se da un lato la riflessione sulla lingua latina mobilita una più approfondita conoscenza delle strutture italiane, dall'altro si inizierà a

¹⁷ Con competenza passiva intendo la capacità di leggere e comprendere la lingua latina e non di utilizzarla in uno scambio comunicativo, sia esso orale o scritto (competenza attiva). Il dibattito sull'insegnamento delle lingue classiche ha portato anche all'elaborazione del cosiddetto "metodo naturale"; in questo caso lo scopo dell'apprendimento non è il rapporto con i testi antichi quanto una vera competenza attiva della lingua latina, similmente a quanto accade per il francese, l'inglese o le altre lingue moderne insegnate a scuola.

¹⁸ Quante volte abbiamo provato a fare analisi logica o del periodo su un qualsiasi testo narrativo (o espositivo o argomentativo) e ci siamo trovati in difficoltà perché le categorie che avevamo a disposizione erano tutte inadeguate?

¹⁹ Come sarà chiaro nei commenti relativi alle ore di lezione svolte in classe, spesso è proprio un'insufficiente conoscenza della lingua italiana a precludere la possibilità di una corretta interpretazione del testo latino.

²⁰ In italiano i verbi dichiarativi non si completano con accusativo e infinito; d'altro canto è utile notare come i verbi di percezione anche in italiano reggono un accusativo (Es. Ti ho visto giocare a pallone). Lo stesso può accadere anche in inglese (es. I believe him a good friend). Questa logica assume ancora maggiore significato se pensiamo che la classe per la quale è progettato l'intervento didattico è una sperimentazione linguistica in cui si studiano, oltre al latino e all'italiano, altre tre lingue, di cui due neolatine (francese e spagnolo).

delineare il processo di traduzione non come una semplice “riformulazione frastica” (Martinet), ma come un esercizio che parta dalla comprensione dell’enunciato latino per arrivare ad una rielaborazione (strutturale e semantica) che sia propria della nostra lingua madre. In sostanza, come sostiene Steiner, non sono le parole che hanno un senso, ma il senso che ha le parole; in altre parole non si deve tradurre per comprendere, ma comprendere per tradurre.

Per stimolare questa competenza linguistica ricettiva (o passiva) il metodo della verbodipendenza mi sembra il più indicato, proprio per la sua caratteristica di partire da una corretta comprensione del testo che si evidenzia nelle scelte linguistiche della traduzione. La grammatica della dipendenza è stata elaborata da Tesnière, con ulteriori apporti da parte di Sabatini, mentre la sua applicazione al latino si deve in Italia soprattutto agli studi di Germano Proverbio. Il punto nodale è il verbo, il quale per esprimere le sue potenzialità semantiche, deve stabilire dei legami con gli altri elementi linguistici presenti nella frase. Solo in questo modo la valenza del verbo (cioè la sua potenzialità) viene saturata.²¹ Sfruttare didatticamente questo modello significa attuare una metodologia di tipo induttivo, che non si sviluppi dall’enunciato di una norma (ad es.: *le infinitive sono un costrutto dipendente da un verbo dichiarativo in cui...*), ma che faccia riflettere gli studenti sulla struttura linguistica che si trovano davanti, partendo dal corrispettivo latino. Questo non significa trasferire l’italiano al latino, ma descrivere comparativamente strutture che poi si scopriranno diverse, ma che svolgono funzioni valenziali rispetto al verbo simili²². L’approccio sistemico alla lingua latina, che vede nella corretta individuazione delle interazioni dei diversi elementi frasali (e non nel loro sezionamento) il segreto della comprensione, (e di riflesso della traduzione) acquisisce ancora maggiore importanza se lo trasportiamo da un contesto frasale ad uno testuale. Per comprendere un testo latino non sono sufficienti nozioni di tipo morfo-sintattico, ma è necessario procedere ad un’analisi che tenga conto di diversi fattori: l’appartenenza ad un genere, la coesione formale (evidenziata dall’uso dei connettivi), la funzione referenziale (il significato generale) e infine la coerenza logico-semantica (da cui il valore connotativo delle parole impiegate). Se attendiamo che i ragazzi conoscano

²¹ Il concetto e la terminologia sono mutuati dalla chimica

²² In questa specifica applicazione didattica la presentazione della struttura latina condotta secondo i criteri della verbo-dipendenza dovrà tenere conto che i ragazzi non sono abituati a questa metodologia e che non conoscendo la terminologia tecnica specifica. Tuttavia è ipotizzabile, nel corso della spiegazione, l’introduzione di alcuni concetti di linguistica utili non solo per lo studio delle proposizioni infinitive ma per l’intero programma di sintassi: nello specifico penso al concetto di valenza verbale e a quello di equivalenza, utile ad esempio per la distinzione implicito/esplicito, oppure per la distinzione completiva/finitiva.

perfettamente la grammatica e la sintassi prima di insegnare loro a cogliere gli elementi di coerenza e coesione che caratterizzano un testo, essi non saranno mai in grado di comprendere per tradurre ma tradurranno sempre per comprendere. Il modello funzionalista della verbodipendenza permette invece di creare un circolo virtuoso fra morfologia, sintassi e semantica, in cui lo studio del lessico e delle sue valenze rispetto al verbo rivestono un ruolo centrale nella comprensione dell'enunciato latino.

2. IL PROGETTO DIDATTICO

Queste riflessioni mi hanno accompagnato nella realizzazione dell'intervento didattico progettato per il tirocinio attivo di latino, in una seconda liceo scientifico. L'argomento era piuttosto tecnico (le infinitive), ma l'occasione si è rivelata propizia per discutere, insieme ai ragazzi, di altre questioni fondamentali per l'analisi di un testo latino, non ultima il motivo per cui la scuola italiana ne riconosce l'importanza.

2.1 La classe

L'intervento didattico si è svolto nella classe 2C3, uno degli indirizzi linguistici fra le innumerevoli sperimentazioni offerte dal liceo scientifico Avogadro ai suoi studenti. Nella stessa classe ho svolto l'anno passato il modulo osservativo di tirocinio. La classe è rimasta composta dagli stessi elementi: 18 alunni, 15 femmine e 3 maschi. Come era facile prevedere, i mesi trascorsi insieme hanno acuito alcune differenze, per cui il clima relazionale resta disteso e collaborativo, ma gli alunni non hanno remore a manifestare le proprie preferenze per uno o l'altro dei compagni. Se per i maschi questo avviene in modo meno eclatante (anche la disposizione dei banchi li vede compatti in prima fila al centro dell'aula in un'unica fila di tre), per le ragazze la spaccatura è sicuramente più marcata, ma non fastidiosa.

Dal punto di vista didattico, l'insegnamento del latino prosegue con l'impostazione dell'anno passato; la trattazione sistematica della parte morfologica non si può considerare terminata poiché alcuni argomenti centrali (ad esempio i pronomi e i verbi deponenti) sono spostati nel libro di testo più avanti rispetto alla distribuzione canonica.²³ Il manuale, impostato secondo i criteri della didattica breve, privilegia alcuni costrutti molto frequenti nella lingua latina (ablativo assoluto, *cum* narrativo, complete e finali) intrecciando spesso

²³ N. Flocchini – P. Guidotti Bacci – M. Moscio, *Latino di base*, Milano, Bompiani, 2003

trattazione morfologica e sintattica e anticipando, in alcuni casi, elementi della grammatica molto ricorrenti ma che saranno affrontati sistematicamente in seguito: è il caso, ad esempio delle forme dei casi diretti dei pronomi determinativi e relativi, o del participio utilizzato con valore nominale. La docente, pur non gradendo particolarmente l'impostazione didattica del manuale, si è adeguata e segue il libro. L'insegnamento segue in realtà una logica più normativa che descrittiva, ed anche in conseguenza di ciò il rendimento della classe si può considerare di ottimo livello sulle acquisizioni grammaticali e lessicali, medio se prendiamo in considerazione l'esercizio della traduzione, dove è necessaria una certa familiarità con la lingua italiana, vero punto di debolezza delle competenze linguistiche di buona parte degli alunni.²⁴

2.2 L'argomento

L'argomento scelto in collaborazione con la docente di classe è stato l'infinito e le infinitive. La spiegazione prevede una parte morfologica ed una sintattica. I ragazzi conoscono ed utilizzano abitualmente il concetto di paradigma verbale, pertanto hanno già incontrato la forma dell'infinito presente attivo e passivo. Si tratta, da un lato di completare l'aspetto morfologico, con l'introduzione delle forme temporali del perfetto e del futuro, e dall'altro di analizzare un utilizzo delle forme verbali all'interno di un costrutto sintattico particolare come la proposizione infinitiva. A tal riguardo sarà bene notare che i ragazzi hanno già affrontato lo studio di altre proposizioni subordinate e che il nostro obiettivo non sarà quello di esaurire la trattazione dell'uso dell'infinito nella sintassi latina, ma solo quello di illustrare le peculiarità della costruzione latina dell'accusativo e infinito. Per affrontare l'argomento si è scelta una metodologia che coinvolgesse praticamente i ragazzi: un piccolo esperimento grazie al quale si sonderanno alcuni requisiti fondamentali (divisione in proposizioni di un periodo, conoscenza delle reggenze dei verbi dichiarativi, forma implicita e forma esplicita) e si tenterà di fare ragionare i ragazzi utilizzando una logica comparativa fra lingua italiana e lingua latina. L'obiettivo finale non sarà quello di esercitare gli alunni ad una traduzione meccanica della forma latina, ma di riconoscere la funzione della proposizione infinitiva all'interno di un microtesto e di tradurla in italiano corrente. La classe non è abituata a lavorare secondo questi criteri, ma il buon livello generale mi pare adeguato all'introduzione di una metodologia nuova, la quale può tra l'altro consentire un interessante motivo di confronto con il lavoro

²⁴ Sintomatica forse una frase colta in classe relativa alla lettura dei *Promessi Sposi*: "Prof, se non ci fosse lei, io da sola non riuscirei a leggere *I Promessi Sposi*"

della docente accogliente, ed ha il vantaggio di coinvolgere gli studenti in attività didattiche non consuete.

2.3 Gli obiettivi

- Conoscere la morfologia dell'infinito latino (conoscenza)
- Conoscere la costruzione latina propria delle proposizioni infinitive (conoscenza)
- Sapere distinguere in un testo latino complesso le proposizioni infinitive dalla proposizione principale e dalle altre proposizioni subordinate (abilità)
- Sapere tradurre in italiano corrente un periodo latino in cui sia presente una proposizione infinitiva (abilità)
- Acquisire una maggiore consapevolezza nel processo di riconoscimento delle struttura di un testo latino, anche attraverso la mappatura dei propri errori (competenza)
- Sviluppare un metodo di studio/lavoro efficace attraverso il potenziamento delle abilità linguistiche di base applicate a competenze complesse (capacità di prendere appunti, capacità di aumentare la soglia di attenzione e l'ascolto attivo)
- Sapere interagire in un contesto comunicativo in modo pertinente ed efficace (ad esempio in una discussione guidata a più voci o in un contesto di brain-storming o di lezione partecipata)

2.4 La Programmazione ²⁵

TEMPI	L'INSEGNANTE	L'ALLIEVO
1° Intervento in classe (Ore 1) Presentazione dell'intervento in riferimento all'unità didattica trattata dal libro. Si analizzeranno aspetti morfologici ed aspetti sintattici relativamente all'utilizzo dell'infinito. L'obiettivo della prima	Che cosa fa in classe - Mappa le abilità linguistiche degli alunni relative agli obiettivi fissati (coordinazione/subordinazione; implicito/esplicito; corretto utilizzo della consecutio italiana) - Introduce alcune concetti fondamentali per lo sviluppo dell'unità didattica: reggenza ed equivalenza di un costrutto; valenza verbale e	Che cosa fa in classe - è invitato, tramite discussione di gruppo, a richiamare gli argomenti già trattati - si impegna singolarmente nella creazione di periodi con particolari reggenze stabilite dall'insegnante - confronta il proprio lavoro con quello dei suoi compagni (lavagna)

²⁵ Le ore sono da intendersi di 50 minuti; di 45 minuti se poste a cavallo dell'intervallo o nell'ultima unità del mattino

<p>lezione è quello di introdurre il discorso secondo una logica comparativa fra lingua italiana e lingua latina, partendo dall'utilizzo e dalle conoscenze che gli allievi hanno nella loro lingua madre in relazione alla subordinazione in generale ed in particolare sulle dichiarative</p> <p>Lezione frontale partecipata con esercizi ed uso della lavagna</p>	<p>sua saturazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - problematizza la trattazione dicendo che italiano e latino strutturano il periodo in modo differente pur utilizzando verbi che hanno un valore semantico affine - chiarisce le modalità della verifica 	<ul style="list-style-type: none"> - prende appunti durante la spiegazione di concetti nuovi o mai esplicitati
<p>2° Intervento in classe (Ore 1)</p> <p>Si presenta la costruzione latina dell'accusativo ed infinito così come compare in latino (infinito presente) e si procede ad un'analisi comparativa delle due lingue.</p> <p>Esercizi in classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - introduce l'argomento utilizzando la lavagna ed il materiale più significativo prodotto dagli alunni stessi nella prima ora - invita i ragazzi a ragionare sulle due costruzioni analizzando similitudini e differenze - utilizza semplici esercizi per rinforzare i concetti - ritrova e sottolinea sul libro di testo gli argomenti spiegati 	<ul style="list-style-type: none"> - si concentra sul costrutto latino, imparando a riconoscere, in particolari situazioni di reggenza, costrutti nuovi - utilizza il libro di testo come ausilio alla spiegazione (in particolare gli esempi)
<p>3° Intervento in classe (Ore 1)</p> <p>La morfologia dell'infinito. Tempi (perfetto e futuro) e diatesi (attivo e passivo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - schematizza le forme dell'infinito (richiamo del concetto di paradigma) - problematizza le differenze con l'italiano (l'infinito futuro, l'uso dell'ausiliare essere) - propone esercizi e giochi linguistici 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizza libro e appunti per rimarcare gli aspetti più significativi della lezione - Riflette sull'uso della propria lingua (schema dei modi e dei tempi in relazione alla reggenza)
<p>4° Intervento in classe (Ore 1)</p> <p>La costruzione latina e i rapporti di temporalità</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Richiama gli argomenti della lezione precedenti utilizzando lo schema proposto - unisce l'aspetto morfologico del verbo latino con quello sintattico - cerca di monitorare gli aspetti più problematici del processo di apprendimento: attivo/passivo, rapporto di subordinazione e reggenza 	<ul style="list-style-type: none"> - costruisce rapporti di temporalità nella propria lingua - impara a riconoscere a partire dalle forme del verbo latino una costruzione sintattica - opera paragoni con altre forme di subordinazione già note (cum e congiuntivo, finali e complete, consecutive,

	verbale, traduzione corretta in italiano	ablativo assoluto)
5° Intervento in classe (Ore 1) Esercizi in classe; dalla frase al microtesto	<ul style="list-style-type: none"> - chiarisce i dubbi emersi nella spiegazione precedente riassumendo i punti fondamentali e più pratici - supporta la spiegazione con esercizi in classe (lavagna o quaderno) su piccoli testi in cui l'infinitiva non sia l'unica difficoltà morfo-sintattica 	<ul style="list-style-type: none"> - si esercita a riconoscere il nuovo costrutto all'interno di un testo via via più complesso (verbodipendenza, connettivi morfo-sintattici) - chiarisce i dubbi legati al processo di traduzione - si confronta con i compagni sulla resa italiana delle forme latine
6° Intervento in classe (Ore 1) Verifica formativa	Somministra la verifica, preparata per valutare nello specifico l'acquisizione di contenuti morfologici (l'infinito nello specifico) e la capacità di riconoscere la costruzione dell'accusativo più infinito anche all'interno di un testo complesso	Fa la verifica
7° Intervento in classe (Ore 1) Correzione verifica; mappatura delle problematiche	<ul style="list-style-type: none"> - consegna e corregge la verifica - confronta la mappatura degli errori riscontrati con le opinioni degli studenti - chiarisce la natura degli errori e ribadisce i concetti e i procedimenti corretti 	<ul style="list-style-type: none"> - partecipa all'attività di ricognizione degli errori commessi (autovalutazione) - prende coscienza della natura dei propri errori e li corregge immediatamente sul quaderno
8°- Intervento in classe (Ore1) Esercizi in classe; l'analisi di un testo complesso (preparazione alla verifica)	<ul style="list-style-type: none"> - rafforza il processo di analisi e traduzione del testo latino (dalla lettura analitica alla verbodipendenza alla scelta lessicale) - sceglie modalità di lavoro partecipativo e non competitivo 	<ul style="list-style-type: none"> - si esercita nel costruire una competenza esperta - è stimolato a partecipare ad una discussione di gruppo su argomenti di natura linguistica
9°- 10° Intervento in classe (Ore 2) Verifica (versione)	Assegna la verifica	Fa la verifica

3. IL PROCESSO

Prima di procedere all'analisi dell'intervento didattico, occorre sottolineare che la programmazione ha subito delle variazioni a causa di alcune esigenze didattiche

della docente accogliente e di alcune attività programmate dal consiglio di classe che hanno stravolto in parte la normale distribuzione settimanale delle ore di latino. In alcuni casi la variazione non è rilevante (ad esempio il primo intervento è stato accorpato al secondo); in altri si è trattato di un vero e proprio sconvolgimento. Il cambiamento più significativo è sicuramente lo slittamento della verifica sulle abilità “grammaticali”, che io avevo inteso come “formativa”: serviva cioè, a metà percorso, a mappare in modo più sistematico le difficoltà che i ragazzi avrebbero incontrato nel risolvere le difficoltà (morfologiche quanto sintattiche) proposte dalle infinite. Purtroppo non è stato possibile somministrare la verifica nella stessa settimana della versione (la cui data non si poteva spostare) e così quella che doveva essere una verifica “formativa” è stata assegnata alla fine del percorso e, praticamente, è andata a fare media nello scritto, con il voto della versione. Il lavoro di mappatura che era stato previsto è stato condotto oralmente con esercizi svolti in classe, con i pregi e i difetti che tale metodo comporta.

3.1 Primo intervento (2 ore)

Si dice che un docente si giochi il successo didattico nei primi cinque minuti di lezione; uno stereotipo che ha il suo fondamento se pensiamo a quanto sia faticoso modificare un giudizio, anche affrettato, nei confronti di una persona. Sperare in una sospensione del giudizio è un’illusione che sarebbe bene non coltivare con troppo entusiasmo; acutamente Oscar Wilde sosteneva che solo gli sciocchi non giudicano mai. L’importanza di una buona impressione è ancora più importante con i ragazzi più giovani, poiché recuperare uno svantaggio iniziale sul piano relazionale e comunicativo presenta certamente maggiori complicazioni, non potendo contare sulla loro capacità di valutare in modo maturo le potenzialità di un intervento didattico, per quanto noioso e poco accattivante possa risultare il docente. Il mio compito in questo caso è stato facilitato, poiché il modulo osservativo svolto l’anno passato aveva già creato i presupposti per un clima relazionale disteso e produttivo. Ricordavo buona parte dei loro nomi e non è stato difficile, dopo la prima mezz’ora associare un volto alla voce di ciascuno. Ho notato che i ragazzi hanno apprezzato il mio sforzo di proporre una modalità comunicativa il più possibile simile a quella cui sono abituati con la loro docente, la quale chiama tutti per nome ed ha instaurato un rapporto di fiducia reciproca con gli alunni. Ottenuta la fiducia, ho chiarito gli obiettivi e le modalità dell’intervento didattico (verifiche comprese); ho spiegato che si sarebbe affrontata una parte piccola ma importante del programma di latino, e che ne avremmo

approfittato per fare un po' di esercizio in vista della versione in classe (per loro obiettivo fondamentale prima del pagellino di dicembre). Il patto d'aula mi è parso efficace, così mi sono avventurato nel chiedere la collaborazione della classe per iniziare la spiegazione.

La semplice richiesta è stata: "Prendete un foglio". Questa frase è sembrata ai loro occhi la prima novità rilevante fra il mio modo di procedere e quello della loro insegnante di classe: qualcuno ha reagito con entusiasmo, altri con pigrizia, qualcuno ha protestato, per abitudine o per affetto, rivolgendosi, soprattutto visivamente all'insegnante per avere conferma della necessità dell'operazione. Non è facile prendere il posto, anche per poco, di un docente amato dalla sua classe! In un primo tempo abbiamo riepilogato, oralmente, il programma di latino svolto e ci siamo soffermati principalmente sulle proposizioni subordinate studiate. La classe ha risposto con grande puntualità ed io ho proseguito nella mia strategia: ho scritto sulla lavagna alcuni verbi, raggruppandoli per significato, senza specificare che si trattava di verbi che reggevano una proposizione dichiarativa, ed ho avanzato la mia seconda richiesta: "Adesso provate a comporre una frase utilizzando questi verbi; può essere una frase lunga o corta, purché abbia un senso compiuto e compaia uno dei verbi indicati. Ci sono tre gruppi di verbi: scrivete almeno due frasi per ogni gruppo. Tempo massimo 15 minuti. Chiara la consegna?" Ovviamente no, ma dopo la seconda e la terza spiegazione, ripetendo le stesse identiche parole, chiaro segnale che non tutti stavano ascoltando attivamente mentre io parlavo, l'esercizio è iniziato. Al termine ho fatto un rapido giro di banchi ed ho chiesto a tutti di leggere le frasi elaborate, facendo sottolineare a ciascuno la frase che mi pareva più significativa per i nostri scopi. Un volontario ha poi scritto alla lavagna le frasi scelte (**allegato C**), sulle quali si è iniziato a ragionare. Praticamente tutti erano consapevoli di avere formulato proposizioni oggettive o soggettive, esplicite ed implicite; il rilievo linguistico più interessante è stato però confrontare le frasi minime (per fortuna ce n'era qualcuna) soggetto-predicato-complemento oggetto con quelle in cui lo stesso verbo era reggente di una dichiarativa. Ho introdotto il concetto di valenza verbale, di "saturazione" e di equivalenza fra due costrutti per l'economia di un periodo.

Es. *Per il mio compleanno desidero una torta con panna e cioccolato*

Desidera vedere i suoi genitori

Il passo successivo è stato quello di riconoscere che in certi contesti linguistici alcuni verbi per saturare la loro valenza utilizzano una costruzione "esplicita" introdotta dalla congiunzione *che*.

Es. *Penso che Sara sia molto simpatica*

Mi sono fermato, ho ripetuto nuovamente i concetti con altri esempi e abbiamo scritto sul quaderno di latino questi “nuovi” concetti. Al che la domandologa di turno sbotta: “Ma cosa c’entra con il latino?” Perché in ogni classe che si rispetti c’è un domandologo, colui o colei che alla parola “buongiorno” alza il ditino e non lo abbassa fino alla campanella. Le strategie per affrontare con successo una situazione simile sono diverse: sul breve periodo (diciamo una lezione) la mossa vincente può essere quella di valorizzare gli interventi, prendendo spunto dalla domanda per indirizzare la spiegazione e avendo cura di tralasciare quelle inutili; ci sarà una tale cascata che la persona non si accorgerà mai a quali domande il docente ha risposto e su quali ha invece sorvolato con eleganza. Così facendo non si emargina l’alunno stigmatizzando il suo intervento e si attua un modello di lezione più flessibile, dettato dalle sollecitazioni della classe che, inevitabilmente giungeranno in coda. Sul medio-lungo periodo (dalla settimana all’anno scolastico intero) occorre invece impostare un lavoro che limiti l’attività del domandologo e la orienti ad obiettivi concreti e coerenti con la situazione specifica. Il nostro caso è un po’ particolare: l’alunna in questione ha ormai acquisito lo *status* di domandologa, tanto che la docente accogliente mi aveva avvertito in precedenza (e penso anche minacciato l’allieva stessa di pesanti ritorsioni in caso di continui disturbi nei miei confronti). I compagni stessi mostrano insofferenza ogni volta che lei, povera, apre bocca anche per interventi circostanziati, perciò questa è una dinamica relazionale profonda in cui non ho voluto incidere in modo significativo, limitandomi a gestire le domande nel modo più funzionale possibile alle mie esigenze didattiche. Cosa c’entra il latino? C’entra perché anche in latino ci sono verbi dal significato simile, che però saturano la loro valenza con un costrutto molto differente da quello italiano. Si è così passati a una logica comparativa, sfruttando un esempio del loro libro: *Dico **Romam pulchram urbem esse***

Sono state sottolineate le principali differenze e le peculiarità del costrutto latino: nessuna congiunzione, verbo all’infinito, soggetto della subordinata in accusativo. Di quale infinito si tratta? E’ presto per anticipare l’argomento della terza lezione, la più importante per comprendere i meccanismi delle proposizioni infinitive; prima occorre chiarire dal punto di vista morfologico le forme verbali dell’infinito latino, cosa che avverrà nella seconda lezione. Per la gioia di tutti, niente compiti e arrivederci all’indomani.

3.2 Secondo intervento (1 ora)

Quanto può essere corta un'ora di latino che in realtà sono 45 minuti di latino? Troppo! I minuti effettivi di spiegazione sono stati 25. Un taglio così abbondante è dovuto ad esigenze didattiche impreviste: infatti, un'alunna, assente il giorno precedente, si è sentita spaesata durante il riepilogo della prima lezione.²⁶ Normalmente il tempo dedicato a questo tipo di sintesi non occupa più di 5 minuti, ma in questa occasione ho preferito dilatarlo e coinvolgere nella spiegazione i compagni, i quali, armati di gesso e di buona pazienza, hanno tentato di rendere partecipe la compagna del lavoro svolto in classe. La procedura, un po' faticosa, ha comunque dato buoni risultati: si sono ripassati ancora una volta i concetti spiegati e anche i più disattenti hanno usufruito di un'ulteriore rinfrescata. I restanti 25 minuti sono stati dedicati alla morfologia dell'infinito. Per l'occasione ho richiamato il concetto di "paradigma" e successivamente quello di verbo transitivo e intransitivo. Soprattutto per quest'ultimo ho riscontrato qualche incertezza, nel momento in cui si sono introdotte le voci passive e l'uso dell'ausiliare "essere" per le forme intransitive. Per il resto la spiegazione non ha subito intoppi; l'abitudine degli alunni ad uno studio sistematico e mnemonico delle forme verbali ha facilitato la comprensione dei semplici meccanismi alla base della formazione dei diversi tempi dell'infinito. E' rimasto anche il tempo per qualche semplice esercizio (ognuno, dato un verbo, componeva tutti gli infiniti possibili) e assegnare, questa volta sì, i compiti a casa per la lezione successiva.

3.3 Terzo intervento (1 ora)

Come era facile prevedere, la lezione sull'uso dei tempi nelle infinitive ha evidenziato diverse problematiche. Innanzitutto la ripresa dello schema latino accusativo + infinito, che sulle prime sembrava tanto semplice, si è immediatamente complicato quando al soggetto della proposizione subordinata si sono associati i complementi di secondo livello (attributi ed apposizioni) riferiti al soggetto stesso. Si è evitato di proporre modelli di periodi italiani da traslitterare in latino e ci si è concentrati sulla struttura in lingua. Per fare questo mi sono appoggiato al loro libro di testo, che riporta una quantità di esempi e ne ho approfittato per riprendere il discorso forma esplicita/forma esplicita. Qui ho riscontrato le prime perplessità. La domanda era: come riconosco in latino la

²⁶ Sull'efficacia di porre la sintesi dei contenuti di una lezione all'inizio della successiva cfr. L.Guasti, *Modelli di insegnamento*, De Agostini, Novara, 1998, pp. 2 ss., M. Castagna, *La lezione nella formazione per adulti*, Franco Angeli, Milano, 1998, pp. 9 ss.

forma esplicita da quella esplicita? Ho cercato di spiegare che quello era un interrogativo errato: in latino la costruzione è sempre la stessa, siamo noi che nel passaggio nella nostra lingua abbiamo la possibilità di esprimerci con la forma implicita qualora ci sia identità di soggetto fra proposizione principale e subordinata: non è quello un problema di comprensione del testo latino, bensì di resa in italiano di un costrutto espresso con modalità differenti. Queste considerazioni sono parse piuttosto destabilizzanti, poiché i ragazzi sono abituati a ragionare, per comodità, sulla base di una corrispondenza biunivoca fra forma latina e traduzione italiana.

In questo contesto ho approfittato di uno degli esempi del libro: *Scio me erravisse* per ribadire il concetto e per illustrare la declinazione dei casi diretti dei pronomi personali di prima e seconda persona singolare e plurale. Sulla lavagna ho riportato la declinazione per intero e i ragazzi hanno diligentemente preso nota.

Dopo la breve correzione dei compiti a casa (esercizi simili a quelli proposti in classe), ho affrontato la questione del rapporto temporale fra principale e subordinata. L'argomento di per sé non era un'assoluta novità per i ragazzi poiché avevano già affrontato lo studio del *cum* e congiuntivo e di conseguenza gli erano già stati spiegati i concetti di "contemporaneità" e "anteriorità" di un verbo in relazione a un tempo principale (presente o passato). Si trattava di aggiungere la "posteriorità" e di riassumere il concetto: nelle infinitive latine, i tempi dell'infinito sono sempre usati con valore relativo, indicano cioè un rapporto di contemporaneità (infinito presente), anteriorità (infinito perfetto) e posteriorità (infinito futuro) rispetto all'azione della principale. La comprensione del concetto, in astratto, non ha creato problemi particolari; ho scritto sulla lavagna alcuni esempi riportati dal libro di testo e i ragazzi sono stati abili a riconoscere i rapporti temporali (del resto mettevano in pratica una conoscenza che già possedevano, quella cioè di riconoscere un tempo verbale). Le difficoltà del latino erano terminate, ora iniziavano quelle con l'italiano!

Prendiamo l'esempio: *Dico vos bene respondisse*

Dixi Tulliam bene respondisse

In entrambe i casi abbiamo evidenziato un rapporto di anteriorità, nel presente e nel passato, rispetto al verbo della reggente. Il problema è stato: come tradurre *respondisse*?

Dico che avete risposto, oppure *Dico che rispondeste*, oppure *Dico che aveste risposto* o *Dico che avevate risposto*? E poi, se nella seconda frase posso tradurre: *Dissi che Tullia aveva risposto* oppure *Dissi che Tullia rispose*, come si fa a

distinguere quando è anteriorità e quando è contemporaneità? Appunto! Mi sono accorto che i ragazzi cercavano di risalire a un codice di traduzione per il quale a parola latina corrisponde automaticamente una traduzione italiana. Se *respondisse* significa letteralmente “avere risposto”, come si fa a distinguere il tempo dell’indicativo giusto in italiano? La domanda, ho risposto, è legittima, ma mal posta, poiché non è il latino che ci può fornire queste indicazioni. La sua logica è molto semplice: se c’è un infinito presente, allora esprimo contemporaneità, se c’è un infinito perfetto, anteriorità, se c’è un infinito futuro, posteriorità. In questo il latino è matematico e per la comprensione del testo l’uso dei tempi è tutto ciò di cui abbiamo bisogno. Se parliamo invece di resa in italiano, essa non è una trasformazione, bensì una traduzione in un differente codice linguistico, dotato di regole proprie ed autonome dal latino; perciò per tradurre in modo corretto occorre una certa sensibilità per la propria lingua e, adeguare questa sensibilità al contesto in cui la forma latina è inserita. Non si studiano le proposizioni infinitive per fare esercizio grammaticale sull’infinito, ma per imparare a riconoscerle e a tradurle correttamente all’interno di un testo più complesso, in cui le infinitive, inserite a contatto con altre proposizioni, principali e subordinate, non hanno un significato solo grammaticale, ma contribuiscono a dotare di un valore semantico l’intero periodo.

Ribadito, con altri esempi, che il problema è nostro e non del latino, la domandologa, senza nemmeno alzare la mano, dice, rivolta alla professoressa: “Quindi come traduciamo?” Salvata dalla campanella, le discussioni sono state rimandate alla correzione dei compiti (un buon numero di frasi dal latino) della lezione successiva.

3.4 Quarto intervento (1 ora) e Quinto intervento (1ora)

Le due lezioni, dedicate all’esercizio in classe propedeutico alla versione, hanno avuto modalità di svolgimento simili: correzione di compiti assegnata a casa (frasi o versione) e lavoro in classe (versioni). La correzione dei compiti è stata fatta oralmente; a turno, gli alunni analizzavano la frase e ne proponevano la traduzione, i compagni facevano i loro rilievi ed io mi pronunciavo sulla correttezza delle diverse proposte, indicando la migliore.

Anche l’esercizio in classe avveniva oralmente. A turno gli alunni erano invitati a ragionare su un periodo della versione presa in esame; il mio compito era quello di far loro da vocabolario per i termini non conosciuti e di aiutarli nell’analisi del testo, dal riconoscimento della struttura generale (magari con l’individuazione di qualche connettivo significativo), alla ricostruzione sintattica del periodo (sempre

condotta secondo i criteri della verbo-dipendenza). Nel lavoro sul lessico la docente insisteva molto non solo sull'area semantica cui il termine apparteneva, ma anche sul significato preciso che il lemma latino esprimeva in assoluto e, se era il caso, in quel particolare contesto. Per molti vocaboli la traduzione deve essere immediata, senza concedere spazio a particolari interpretazioni; ad esempio per *tradunt*, “riferiscono” (preferito a “tramandano”), per *consilium* “decisione”, per *puto* “penso” (o “ritengo”).

Ovviamente l'indicazione di traduzione dei costrutti sintattici è più elastica, ma anche in questo caso sono state dettate delle linee generali a cui è bene attenersi. Ad esempio il *cum* e congiuntivo è preferito, in questa fase, svolto in modo implicito (con il gerundio italiano) e solo in un secondo tempo in maniera esplicita (con subordinata temporale o causale); anche per l'infinitiva costruita con un verbo passivo, l'indicazione della docente è stata quella di attenersi alla lettera e di non capovolgere la frase all'attivo. Il suo intento è quello di sorvegliare un'esatta comprensione grammaticale della forma latina, anche a costo di perdere qualche punto sulla resa in italiano. Nelle esercitazioni di classe è successo più di una volta che mi venisse chiesto un parere sull'argomento, soprattutto in vista della correzione dei compiti in classe che i ragazzi sapevano avrei condiviso con la loro docente. Si è giunti ad un compromesso: la docente ha riconosciuto l'ammissibilità della trasformazione in forma attiva di un costrutto passivo, ma ha ribadito l'invito a non stravolgere la letteralità del testo latino. Io, pur in disaccordo con la docente, ho ribadito la bontà di entrambe le traduzioni, ma ho preferito non entrare nel merito di una prassi consolidata nell'impostazione metodologica del lavoro di traduzione.

La questione della resa in italiano è ritornata al momento di tradurre questa frase:

Epicurus voluptatem summum bonum esse putat

Riconosciuta la semplice struttura sintattica e il rapporto di contemporaneità con la reggente, come tradurre *esse*? Qualcuno ha suggerito: “Epicuro ritiene che il piacere sia il sommo bene”. Perfetto, ma chi l'ha invitato il congiuntivo? “Ma allora l'infinito si può tradurre anche con il congiuntivo?” Ecco un semplice esempio di come una forma grammaticale, *putat*, lasci anche un'impronta semantica alla frase, introducendo il criterio della soggettività che in latino resta sfumato, ma che in italiano richiede l'uso del modo congiuntivo. Il lavoro svolto in classe aveva due obiettivi prioritari: far prendere confidenza con la costruzione delle infinitive e abituare i ragazzi ad un uso più flessibile della propria lingua nell'esercizio della traduzione. Questa seconda attività è stata frenata soprattutto

dalla paura di scrivere qualcosa che nella correzione della versione sarebbe stato segnato come errore e dalla difficoltà di rendersi indipendenti da una trasposizione letterale della forma latina. Comunque, per non lasciare l'impressione che l'esercizio della traduzione sia una specie di lotteria in cui qualche volta si può anche avere la fortuna di indovinare, si è anche cercato di stabilire delle regole generali, seguendo le quali non si incorre nell'errore, un po' come nel caso del *cum* e congiuntivo tradotto con il gerundio. Del resto, è stato anche rimarcato da me come dalla docente, che tradurre è una competenza esperta che si acquisisce con esercizio ed esperienza oltre che con lo studio e coinvolge abilità linguistiche differenti, ma questo dibattito si è svolto a seguito della consegna della temuta versione.

3.5 Sesto intervento (2 ore, la versione)

La versione in classe (**allegato D**) ha sempre il suo fascino: ognuno con il suo vocabolario pronto ad aprirsi sul primo termine sconosciuto, e la stessa smorfia di preoccupazione nel contare le righe e nel leggere senza capire nulla le prime parole. Ho avuto l'onore di leggere il brano a voce alta, un episodio purtroppo sempre trascurato dagli studenti e invece assai importante per iniziare a fissare qualche paletto nell'analisi del testo. Durante la lettura molti, nonostante le raccomandazioni, erano disattenti o già intenti con le proprie matite colorate a pasticciare il foglio. Ho anche notato che quasi tutti hanno cercato di delineare la struttura dell'intero brano (10 righe per un totale di 6 periodi, il più lungo, quello centrale, di 3 righe). Mi è parsa una mossa un po' troppo audace per le competenze maturate, sia per la scarsa concentrazione con cui l'operazione è stata condotta, sia per la reale difficoltà che un tale esercizio comporta. Forse, ho provato a suggerire in fase di correzione, risulterebbe maggiormente funzionale ad una corretta comprensione del testo, ripetere questa operazione periodo dopo periodo, di pari passo con un primo abbozzo di traduzione.

La versione era considerata di difficoltà medio-alta, considerato il fatto che lo stesso compito, assegnato in una classe parallela, aveva fatto enormi danni. Ed infatti i risultati sono stati piuttosto negativi, se prendiamo come punto di riferimento il rendimento medio della classe. Il primo compito in classe aveva registrato solo 4 insufficienze, di cui solo 2 gravi, e ben 6 voti fra il "7" e l'"8": un risultato egregio, vista la griglia di conversione errori-votazione adottata a livello di dipartimento che prevede per il "7" un massimo di 4 errori e mezzo. Il confronto è negativo sia in relazione al numero di insufficienze, 10 contro 4, sia sulle punte di massimo rendimento (3 compiti valutati intorno all'"8", 2 intorno

al "7"). Sono totalmente mancate le insufficienze non gravi (2 soli compiti nella fascia del "5"), mentre sono fioccati i "4" e i "3" (ben 4 compiti). La classe è risultata spaccata in due parti, ma a mitigare questa considerazione occorre sottolineare che il compito ha riservato più di una sorpresa: infatti, alcuni che solitamente stentavano ad arrivare alla sufficienza, hanno fatto bene, mentre altri, abituati a voti alti, hanno steccato. Un'ulteriore riflessione sugli errori riscontrati avvalorava la tesi di un compito che, ad una prima ricognizione era sembrato più difficile sul piano sintattico e più semplice a livello semantico-lessicale. Invece si è verificato proprio l'opposto: le difficoltà sintattiche sono state superate generalmente con agio, mentre le scelte lessicali e la comprensione (a volte anche a livello morfologico) dei periodi, hanno causato fraintendimenti che erano stati sottovalutati. In questo contesto l'utilizzo di una griglia valutativa analitica quanto rigida, con la sottrazione sistematica di punti, di mezzi punti, e di quarti di punto, ha penalizzato fortemente quegli elaborati che, pur restituendo il senso globale del brano, sono risultati zeppi di imprecisioni, disattenzioni o dimenticanze.

Dal punto di vista sintattico il testo presentava alcuni punti critici:

- l'infinitiva iniziale
- la proposizione finale alla quarta riga
- l'infinitiva alla quinta riga
- il periodo centrale con *cum* + indicativo e perifrastica attiva, l'infinitiva e la completiva introdotta da *ut*
- il *cum* + congiuntivo e la seguente infinitiva dell'ottava riga

Gli alunni hanno interpretato molto bene questi passaggi; solo 2 hanno confuso finale e completiva, nessuno ha sbagliato la perifrastica e il *cum* e congiuntivo. Le infinitive sono state individuate con facilità e tradotte generalmente bene (ovviamente il verbo al passivo è stato lasciato tale e quale, tranne nel caso di un coraggioso; quasi tutti hanno invece fatto seguire il modo congiuntivo a *puto*); qualche errore si è verificato nel riconoscimento della forma attiva o passiva e nella confusione fra anteriorità e contemporaneità, ma sono casi rarissimi. L'unico passaggio veramente ostico per tutti è stato la costruzione del periodo centrale, che in effetti proponeva un grado di complessità elevato: le due apposizioni in dativo, il soggetto dell'infinitiva staccato dal verbo reggente, il participio concordato all'accusativo che introduceva la completiva, una seconda apposizione, questa in caso genitivo, espressa da un aggettivo con valore passivo, seguita da un ablativo di mezzo e da un complemento d'agente (che potevano

essere facilmente confusi). Al di là di questo periodo gli errori più frequenti hanno invece riguardato:

- la traduzione dell'espressione *solis aestu percalefactum* (prima riga)²⁷
- l'interpretazione dell'infinitiva *artus mortali torpore hebetatos esse* (seconda riga): ha causato difficoltà soprattutto l'espressione *mortali torpore*, oltre che il valore corretto dell'ablativo
- la traduzione dell'espressione *maxima cum trepidatione totius exercitus* (terza riga); in molti hanno sbagliato l'individuazione corretta del caso di *totius*
- la scelta lessicale per *tabernaculum* (terza riga); 2 sole traduzioni accettabili
- la scelta lessicale per *quaererent* (quarta riga)
- l'esatta interpretazione di *pro tam constanti iudicio erga amicum* (nona riga); 2 sole traduzioni corrette

Il lavoro di correzione, che in alcuni momenti ha scoraggiato (e un po' divertito) la docente, si è concluso con questa considerazione: "Con Norath ²⁸ avrei avuto 4 sufficienze"

3.6 Settimo intervento (la verifica di grammatica, 1 ora)

Quello che era un spauracchio si è rivelato un trionfo! La tanto temuta verifica di grammatica (**allegato E**), annunciata come un'ordalia divina, di qua gli eletti, di là i reietti, ha dispensato sorrisi e buon umore. Non al momento dell'esecuzione, però, e questo è un ulteriore segnale di come i ragazzi si spaventino delle novità. Si trattava di una prova semi-strutturata, focalizzata sulle infinitive. La verifica era composta da quattro esercizi:

- 1) scelta multipla fra tre proposte sul rapporto temporale fra infinitiva e reggente
- 2) completamento di frasi con accusativi e infiniti
- 3) trasformazione di frasi da principali a infinitive, rette da un verbo indicato
- 4) analisi, comprensione e traduzione di un micro-testo senza vocabolario

[Punti totali 43, sufficienza a 25]

Soprattutto il quarto esercizio, che prevedeva anche il riconoscimento di strutture morfo-sintattiche presenti nel testo, ha paralizzato gli studenti; per non

²⁷ Al riguardo mi pare significativo riportare il rilievo di un'alunna che, durante la correzione, insisteva a dire che in italiano "sfinito" e "svenuto" vogliono dire la stessa cosa. La mia risposta è stata: "Prova a restare sfinita per 5 minuti, poi svenuta per altri 5, poi mi dirai". Forse non avrei dovuto, ma quando è troppo è troppo

²⁸ Professoressa di quarta ginnasio della docente, senza dubbio una degli esponenti di spicco fra i *leones*

parlare di quando hanno realizzato che dovevano tradurre da soli senza vocabolario. Ma il bello delle verifiche è andare alla ricerca dei propri limiti, più che esercitarsi su cose che già si conoscono a menadito. Così, sbollita la preoccupazione, il lavoro ha prodotto i seguenti risultati²⁹:

1 insufficienza (“5”)

16 sufficienze (di cui 8 nell’area del “9”)

Un risultato tanto eclatante³⁰ mi ha fatto dubitare della validità della verifica. Confrontandomi con la docente è stato ribadito del resto un concetto piuttosto chiaro, se si considera il *trand* della classe: i ragazzi studiano la grammatica, anzi il loro errore più grande in latino è proprio l’idea che basta sapere la grammatica per tradurre. Nessuna sorpresa dunque per i risultati della prova, che anzi è un riconoscimento per il lavoro svolto in classe. Piuttosto sull’attendibilità della prova ci sarebbe da discutere: il punteggio assegnato all’ultimo esercizio era 22 punti, ripartiti in 7 items. Per i primi 6 l’assegnazione del punteggio non causa difficoltà, ma per l’ultimo (la traduzione del testo, 5 punti) c’è margine per la discrezionalità del correttore. Anche questo fattore, involontariamente, ha contribuito ad alzare i voti: se avessi utilizzato la stessa griglia servita per la versione, certamente il monte punti di ciascuno sarebbe sceso, ma il mio intento non era punitivo; semplicemente mi serviva valutare come i ragazzi erano in grado di orientarsi da soli su un testo latino. In quest’ottica, qualche errore non mi è dispiaciuto, se è servito a dare a qualcuno il coraggio di provare a tradurre *ut loca explorarent* senza affannarsi sul vocabolario.

3.7 Ottavo intervento (2 ore)

Questa lezione doveva essere dedicata alla consegna ed alla correzione della verifica; in realtà è stata l’occasione di un dibattito piuttosto sentito sull’insegnamento del latino. Lo riporto perché è un esempio di come a volte l’insegnante debba fare un passo indietro e riconoscere che i suoi alunni gli stiano chiedendo qualcosa di diverso.

L’aria è stata pesante fin dall’inizio; musi lunghi, fughe in bagno, crisi di freddo o di caldo a seconda dei gusti, mani intrecciate in lunghe e misteriose preghiere, occhi chiusi in mistico ed estatico rapimento, un coro di “Scsssssssss” appena

²⁹ Il compito è stato svolto da 17 alunni

³⁰ Un tale risultato ha reso poco significativo il lavoro di *scouting* dell’errore, che infatti non ho fatto. Basti notare che il primo esercizio ha avuto una percentuale di realizzazione esatta intorno al 93%, il secondo intorno all’ 88%, il terzo al 91%, il quarto al 75%. In fase di correzione si è proceduto del resto ad un intervento individualizzato sugli errori commessi

tentavo di aprire bocca interrotto dalla consueta litania: “Come sono andati i compiti?” Riportato l’ordine ho annunciato che la consegna sarebbe seguita alla correzione e non viceversa, nel tentativo di non fare rendere assolutamente inutile quest’ultima. Capire i propri errori dovrà essere più importante di sapere quanto ha preso il compagno all’estremo della classe! La correzione è avvenuta come se si fosse trattato di un normale compito a casa, con gli alunni che a turno traducevano un periodo e proponevano le loro interpretazioni ed io che mi esibivo nel ruolo di giudice. Mi è sembrato un modo più razionale di procedere; tutti erano ancora più interessati al voto che incombeva piuttosto che all’analisi del testo, ma almeno il lavoro è stato condotto con attenzione e scrupolo. Alla fine si è passati alla distribuzione dei compiti e la docente si è sentita in dovere di dire qualche parola che voleva essere nelle intenzioni di conforto e di incoraggiamento. Apriti cielo! Come ha chiosato con la consueta, pungente ironia Massimo Gramellini sulle colonne della *Stampa*³¹, “se gli antichi Romani conquistarono il mondo è perché non dovevano perdere tempo a imparare il latino”. Il dispiacere per i brutti voti ha alimentato immediatamente l’astio per la materia; sono stati due gli interventi che mi hanno colpito. Il primo è stata un’accurata difesa del proprio zelo e recitava più o meno così: “Ma io il giorno prima ho studiato tanto”. Purtroppo non sempre basta, e questo è ciò che forse maggiormente spaventa i ragazzi, tanto che un compagno ha alzato la mano e ha detto: “Per fare cose difficili e prendere 4, non è meglio fare le cose facili e prendere 7”. Ho avuto l’esatta sensazione che il latino fosse per loro uno strumento di tortura, più che una materia di studio e, anche se il rendimento generale era buono, non si capiva come mai tanti sforzi per tradurre perifrastiche e infinitive. Non si è arrivati alla fatidica domanda: “ma a cosa serve il latino?” soltanto perché l’ho anticipata io. Già, ma perché studiamo il latino, perché ci affanniamo sui paradigmi, facciamo le pulci ad una scelta lessicale, parliamo di valenze verbali? Lo scopo non è certamente tradurre bene *Un bagno pericoloso e una scelta difficile*. Ho lasciato l’interrogativo con la promessa che avrei risposto il giorno seguente, durante il nostro ultimo incontro, con una sorpresa

³¹ M. Gramellini, *L’Italia che ha in mente*, dal *Buongiorno* del 13 gennaio del 2001, in realtà è una tirata satirica contro la politica della scuola annunciata pomposamente dal centro destra in occasione delle elezioni politiche del 2001. Il governo presieduto da Silvio Berlusconi nel corso della legislatura ha portato a termine la riforma della scuola (legge Moratti), all’interno della quale, tra l’altro è previsto un drastico ridimensionamento delle ore di latino per gli studenti del liceo scientifico

3.8 Nono intervento (1 ora)

La separazione, qualunque separazione, è un lutto emotivo. Piangeva in disparte, alla fine della recita di fine anno, una splendida Dorotea che di lì a poco avrebbe sostenuto l'esame di terza media: la classe III A era finita, non esisteva più; anche se avrebbe rivisto i suoi compagni, anche se molti avrebbero frequentato la stessa scuola superiore, la magia della III A non sarebbe rivissuta neppure per un altro giorno. Piangeva come quel mio compagno di camerata che sull'ultimo alzabandiera si sciolse davanti al plotone sull'attenti ad ascoltare le note del *Silenzio*, suonate per salutare il congedo del quarto scaglione del '97. Il commiato è un momento delicato nei rapporti interpersonali, dall'impatto emotivo forte, se no si rischia il disastro di quel ristorante che con un pessimo caffè vanificava il gusto di un ottimo pranzo. Non è bello lasciare gli altri a rimuginare su un boccone amaro. Il mio intervento in classe è stato breve, una piccola parentesi all'interno di un anno scolastico lungo e faticoso. Non avevo pensato quindi in fase di progettazione ad una strategia di uscita particolare, che regalasse ai ragazzi un pizzico di dolcezza al ricordo di quell'esperienza. Però, la discussione del giorno prima mi ha convinto del contrario; discutendo con loro, interessandomi dei loro problemi, mi sono accorto che il contatto che avevo stabilito con la classe si era spinto oltre il latino. L'ultima lezione è stata la prosecuzione di quella precedente; inizialmente ho consegnato e corretto le verifiche di grammatica, e già l'umore era migliore. Poi i ragazzi mi hanno chiesto della sorpresa. Ho tirato fuori le fotocopie e ho distribuito loro l'episodio di Apollo e Dafne³² con testo latino e traduzione a fronte. Leggevo un piccolo pezzo in latino e poi subito la traduzione, così fino alla fine. Perfino la domandologa ascoltava in silenzio.

4. LE CONCLUSIONI

4.1 Il processo

Lo scarto fra vissuto e atteso è un buon parametro di feed-back per un intervento formativo, a patto che il docente consenta all'aula una riflessione critica sul processo. Fra tutti coloro che a vario titolo si occupano di formazione, gli insegnanti sono gli operatori meno disponibili ad un confronto, se non altro perché sono sicuri che il giorno seguente ritroveranno gli studenti in classe; e se questi non ci saranno, da parte loro sarà come un sollievo, dall'altra gli stessi

³² Ovidio, *Metamorfosi*, I, vv. 483-589; 540-567

assenti dovranno prima o poi presentarsi muniti di giustificazione. Proprio il meccanismo della frequenza obbligatoria vizia il processo di valutazione dell'insegnamento, inteso non tanto dal punto di vista istituzionale quanto piuttosto nella sua dimensione *in itinere*. Se, a malincuore, gli insegnanti accettano giudizi sul servizio offerto dai propri dirigenti (per carità), dalle famiglie (apriti cielo), o dagli studenti (non scherziamo), difficilmente questo tipo di valutazioni avrà un impatto sulla prassi didattica futura e comunque la riflessione sul processo avviene sempre a compimento del lavoro: dopo una verifica, al momento di decidere i voti per la pagella, al termine dell'anno scolastico. Lo stesso inserimento delle cosiddette verifiche formative, considerate un mezzo per avere più voti sul registro, ottiene l'effetto contrario a quello desiderato: alleggerisce la coscienza dei docenti e accresce l'ansia degli studenti, i quali, anziché sentirsi sotto pressione tre volte al quadrimestre, lo sono dieci. Il problema non sono le verifiche formative, è l'uso che se ne fa; è il modo in cui esse vengono percepite dagli studenti. Con questo non voglio dire che esse debbano essere esenti da voto, ma il voto non può essere l'obiettivo principale dell'attività proposta, il cui scopo invece è quello di comprendere come stiano andando le cose, dove e perché gli alunni sbagliano, cosa possa migliorare l'efficacia della spiegazione (che non sempre, ahimè, è la migliore possibile).³³ Esiste poi una dimensione dell'apprendimento motivazionale molto sottovalutata dagli insegnanti. Le persone agiscono per obiettivi (perché sono qui? Cosa mi aspetto da un anno di latino? Cosa mi ha deluso in questo trimestre?); conoscerli è l'unico modo che si per ha abbandonare una visione esclusivamente autoreferenziale e favorire una logica di confronto, in cui il docente, non tanto a parole, quanto con la prassi didattica, mostri al gruppo classe una *leadership* partecipativa e non impositiva. In aula questo può divenire una risorsa importante se l'obiettivo finale del percorso educativo è la maturazione e la crescita mentale degli allievi. La gestione educativa della classe pone infatti il problema di integrare durante il lavoro quotidiano una responsabilità culturale di tipi intellettuale/disciplinare (difficilmente negoziabile con gli allievi) e una responsabilità culturale di tipo emotivo (che i ragazzi istintivamente avvertono e richiedono), la cui sintesi finale è la risposta a due interrogativi. Il primo esplicito ed operativo: perché affronto questo problema?; il secondo inconscio ed emozionale : come mi sento ad affrontare questo problema?

³³ Purtroppo, come sottolineato in precedenza, la verifica formativa programmata nel mio intervento didattico di fatto è stata una verifica sommativa ed ha generato ancora più ansia del solito poiché è stata interpretata come l'unico modo per rimediare al brutto voto di scritto

4.2 La funzione docente

“*Sei uno psicologo naturale*”. Mi ritorna in mente ora questa frase letta – e certamente gradita – su un foglio di feed-back di un corsista che ha avuto la bontà di seguire, in piena estate, un paio di settimane di formazione da me tenute sull’argomento “Risorse Umane”, espressione forse abusata ma di grande significato. La mia formazione accademica non è di area psicologica; quel poco che conosco lo devo a studi successivi, certamente superficiali, a letture personali e ai corsi trasversali SIS che ho seguito in questi due anni. Forse l’esperienza ha giocato a mio favore. C’è stato un periodo della mia vita in cui mi sono occupato di selezione e formazione del personale in ambito aziendale, e proprio la frequentazione quotidiana di persone “*altre*” ha fatto sì che ampliassi orizzonti che credevo esplorati in modo definitivo in pochi mesi trascorsi da apprendista professore, entusiasta supplente alle prime armi. Vicende stravaganti mi hanno riconsegnato alle aule scolastiche, eppure la mia attività di formatore continua, come fa un pilota che per arrivare al brevetto mette in cascina migliaia di ore di volo.

Cosa caratterizza dunque la funzione docente? Vorrei uscire dal dilemma stereotipato che oppone la preparazione all’umanità. Essere (e non fare) i docenti significa sentirsi insegnanti prima di svolgere il proprio ruolo; significa farsi carico del peso di un’identità e non di semplici comportamenti messi in fila uno all’altro. Docenti si diventa, esercitando una competenza che negli anni diviene sempre più esperta e consapevole delle proprie capacità come delle proprie responsabilità. Chi è un insegnante, cosa fa? Quante volte ho risposto a questa domanda! Mi piacerebbe mettere in luce due aspetti che forse specificano più di altri la professione: l’insegnante è un facilitatore dell’apprendimento, un mediatore fra ciò che non si conosce e ciò che si impara; ma l’insegnante deve anche essere un motivatore all’apprendimento, un propulsore continuo alla voglia di imparare. In quest’ottica, ciò che maggiormente accomuna insegnamento e formazione per adulti, almeno per come io me ne faccio interprete, è la qualità delle relazioni. Proprio i fogli di feed-back, se opportunamente orientati, possono costituire un’importante chiave di lettura del tipo di lavoro svolto in classe e una preziosa risorsa al momento di progettare un nuovo intervento formativo. In questo senso leggere le impressioni dell’aula e i giudizi degli “allievi” sorprende; più del contenuto, più delle modalità, più del contesto, conta l’aspetto emotivo, il modo in cui essi hanno vissuto il processo insegnamento/apprendimento e, soprattutto, il modo in cui ne escono. Ricordo che l’anno passato, a conclusione di una supplenza annuale in una seconda media, alla voce “*cose che non mi sono*

piaciute dell'anno scolastico”, qualcuno ha scritto: “*Lei ha fatto preferenze per le femmine*”; un'osservazione che mi ha fatto riflettere non tanto sulla veridicità dell'affermazione quanto piuttosto sulle modalità di relazione che nel corso dell'anno avevo tenuto con i maschi e con le femmine: è probabile che non dati oggettivi ma sensazioni dettate dal mio modo di impostare la relazione e la comunicazione con gli alunni abbiano prodotto un giudizio simile.

La qualità delle relazioni è dunque decisiva; non ho scritto “della relazione”, ma “delle relazioni”, poiché in classe un docente è responsabile e vigile di tante relazioni e il suo unico obiettivo è quello di far sentire a proprio agio tutti i membri del gruppo, a partire da se stesso. Ricordo la mia professoressa di matematica al liceo esordire una mattina con questa frase: “*Voi non immaginate il peso che è per me entrare ogni volta in questa classe*”. Fu una dichiarazione buttata lì fra lo stupore generale prima di un'ora qualsiasi e lasciata alla digestione di ognuno di noi; ma l'affermazione, grave e silente nei confronti di un gruppo dal quale si prendeva le distanze, ebbe ripercussioni pesanti, tanto che la classe arrivò tramite i suoi rappresentanti a chiederne conto in consiglio di classe, purtroppo al di fuori di un contesto favorevole ad un confronto propositivo e franco con la docente; la quale agendo diversamente avrebbe potuto trovare negli alunni un punto d'appoggio per fronteggiare una situazione per lei difficile sul piano emotivo. Ancora più delicate per un docente sono le relazioni che coinvolgono i ragazzi nelle relazioni con i pari poiché in esse incidono fattori esterni al sistema scuola o al micro-clima “classe”. L'insegnante non è un terapeuta, agisce sul momento sul “qui ed ora”, il suo obiettivo è quello di garantire a tutti la possibilità del successo formativo, consapevole del fatto che una classe cambia col passare del tempo; cambiano i rapporti di forza e gli equilibri all'interno del gruppo, evolvono le dinamiche relazionali, si modificano le motivazioni dei singoli, si generano conflitti. Non è semplice essere sensibili di fronte a cambiamenti di questo genere, originatisi per di più in un “ambiente” in cui non si è sempre presenti e in cui si ricopre, istituzionalmente, un ruolo *one up*; per questo l'introduzione e il confronto fra diversi punti di vista, il coinvolgimento e l'apporto di tutti i membri di una classe docente, consentirebbero a ciascuno una visione meno parziale e una conoscenza più profonda del contesto in cui si svolge l'attività didattica. A tal riguardo, l'esempio della scuola elementare mi pare significativo. Il salto di qualità, a livello didattico, è avvenuto con la rinuncia alla maestra unica e la creazione di un'equipe di docenti che lavorano sulla stessa classe, a volte in compresenza, seguendo una programmazione concordata collegialmente settimana per settimana. Invece i

modelli didattici dei cicli delle scuole secondarie sono ancora focalizzati essenzialmente sui contenuti e tralasciano di considerare contesto e setting.

L'anno scorso, al momento di trarre le conclusioni del mio tirocinio osservativo, ho rilevato che assistere ad un'attività didattica dall'esterno è come essere in sala regia ed avere a disposizione le immagini di tutte le telecamere puntate sull'evento: una situazione ed una posizione di privilegio, da cui purtroppo il docente è sempre escluso. Con questo volevo dire che è più semplice essere concentrati su di sé che non prestare attenzione a ciò che succede intorno a noi, anche in relazione ad aspetti, quali la qualità della comunicazione, le dinamiche relazionali, il linguaggio non verbale della platea, che pure intervengono e indirizzano ogni scambio educativo.

Il tirocinio attivo mi ha dato la possibilità di confrontarmi con la classe su alcuni argomenti. Come è emerso dalla descrizione dell'intervento didattico, non era un'attività programmata; tuttavia la stessa docente ha ritenuto opportuno dedicare uno spazio al confronto con l'aula in seguito ai poco brillanti risultati della versione. I ragazzi hanno un'ottima opinione della loro professoressa e questo ha stimolato un dibattito piuttosto istruttivo. Il problema si pone in questi termini: lo scarto fra vissuto e atteso nei confronti della materia si riduce esclusivamente ad una questione di natura contabile ansiogena (il voto), ma di fatto nessuno riesce ad immaginare il motivo per il quale il latino possa diventare una risorsa per il loro processo di maturazione. E' un fatto importante da tenere presente quando, entrati in classe, alziamo lo sguardo di fronte a chi si aspetta che noi iniziamo a dire qualche cosa.

BIBLIOGRAFIA

- M.J. Adler, *Il progetto Paideia. Un manifesto sull'educazione*, Roma, Armando, 1985
- E. Albertini, *La lezione*, Trento, IPRASE del Trentino, 1994
- M. Beretta, *Linguistica ed educazione linguistica*, Torino, Einaudi, 1978
- G. Blandino-B. Granieri, *Le risorse emotive nella scuola*, Milano, R. Cortina Editore, 2002
- D.A. Bligh, *What's the use of lecture?*, London, Harmondsworth, 1974
- C. Casula, *I porcospini di Schopenhauer*, Milano, Franco Angeli, 1997
- M. Castagna, *Progettare la formazione*, Milano, Franco Angeli, 1991
- M. Castagna, *La lezione nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 1988
- L. Cuttica, *L'avventura del comunicare*, Milano, Xenia, 1996
- G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2003
- L. Fischer, *Sociologia della scuola*, Bologna, IL Mulino, 2003
- K. Frey, A. Frey-Eiling, F. Baeriswil, *L'exposé, le cours magistral*, in *Méthodologie général*, Zurich, Verlag der Fachvereine, 1991, pp.1-12
- E. Gagné, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, Torino, SEI, 1989
- L. Guasti, *Modelli di insegnamento*, Novara, De Agostini, 1998
- M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Angeli, 1996
- C. Lambert, *Segreti di un formatore di successo*, Milano, Franco Angeli, 1991
- C. La Neve, *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1998
- A. Martinet, *Elementi di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1971
- F. Piazzini, *La didattica breve del latino*, Bologna, Cappelli Editrice, 2003
- A. Piva, *Il sistema latino*, Roma, Armando Editore, 2004
- G. Proverbio, *Note sulla grammatica della dipendenza*, Torino, G. Giappichelli Editore, 1986
- G. Proverbio, *Lingue classiche alla prova*, Bologna, Pitagora editrice, 1981
- G.P. Quaglino, *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1985
- ScienTer, *Apprendere ed essere. Teoria e metodologia per la programmazione. Rapporto finale*, Bologna, 1989. www.scienter.org
- M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, B. Mondadori, 2003
- R. Steiner, *Educazione del bambino e preparazione degli adulti*, Milano, Astrposofica, 1986
- L. Tesnière, *Elementi di sintassi strutturale*, Torino, Rosenberg & Sellier, ed. italiana 2001
- R. Titone, *Modelli Psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma, Armando, 1974
- R. Titone, *Metodologia didattica*, Roma, LAS, 1975
- R. Titone, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola, 1977
- R. Vaccani, "La lezione", in *Professione Formazione*, a cura dell'AIF, Milano, Angeli, 1988
- P. Watzlawick, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971

INDICE

1. LE TEORIE DI RIFERIMENTO	2
1.1 La relazione e l'aula.....	2
1.1.1 Hic sunt leones?.....	2
1.1.2 Il nuovo concetto di "lezione"	3
1.2 La didattica e il latino.....	6
1.2.1 La didattica per problemi	6
1.2.2 Logica contrastiva e grammatica della dipendenza	8
2. IL PROGETTO DIDATTICO	10
2.1 La classe	10
2.2 L'argomento	11
2.3 Gli obiettivi.....	12
2.4 La Programmazione	12
3. IL PROCESSO	14
3.1 Primo intervento (2 ore).....	15
3.2 Secondo intervento (1 ora).....	18
3.3 Terzo intervento (1 ora)	18
3.4 Quarto intervento (1 ora) e Quinto intervento (1ora).....	20
3.5 Sesto intervento (2 ore, la versione).....	22
3.6 Settimo intervento (la verifica di grammatica, 1 ora).....	24
3.7 Ottavo intervento (2 ore).....	25
3.8 Nono intervento (1 ora).....	27
4. LE CONCLUSIONI	27
4.1 Il processo.....	27
4.2 La funzione docente	29
BIBLIOGRAFIA.....	32