

SIS TORINO
INDIRIZZO LINGUISTICO- LETTERARIO

A.A. 2005-2006

**L'APPRENDIMENTO DEL LESSICO NELLA DIDATTICA DEL LATINO.
L'USO DELLE SCHEDE LESSICALI COME STRUMENTI PER LA
CONOSCENZA DELLA CULTURA E CIVILTÀ ROMANA.**

Relazione finale per l'esame di abilitazione nella classe di concorso A051

Supervisore: Prof. Roberto Crosio

Specializzanda: Marzia Barberis

INDICE

PARTE PRIMA: LE TEORIE DI RIFERIMENTO

1. Modello teorico didattico-metodologico scelto.	P. 4
1.1. Il concetto apprendimento in una prospettiva cognitivista	P. 4
1.1.1. L'apprendimento lessicale come 'acquisizione di significati'.	P. 4
1.1.2. La scelta di un metodo: la prospettiva comparativo-contrastiva.	P. 7
1.1.3. Altri modelli teorici della didattica del latino.	P. 7
1.2. Ruolo e significato dei contenuti prescelti in relazione alla disciplina e alle sue caratteristiche.	P. 11
1.2.1. L'apprendimento del lessico come 'specchio di civiltà'.	P. 12
1.3. Scelta delle modalità dell'intervento didattico e degli strumenti da privilegiare.	P. 14
1.3.1. Le schede lessicali: struttura ed utilizzo.	P. 15

PARTE SECONDA: IL PROGETTO

2.1. Il contesto di indirizzo e di classe in cui si inserisce l'intervento didattico.	P. 16
2.2. Scelta dei contenuti in relazione alla programmazione dell'insegnante titolare e ai prerequisiti degli studenti ai quali si rivolge.	P. 18
2.3. Descrizione sintetica del progetto dell'intervento didattico	P. 19

PARTE TERZA: ANALISI DEL PROCESSO

3.1. Svolgimento dell'intervento didattico ed eventuali modifiche apportate.	P. 23
3.2. Osservazioni relative agli aspetti relazionali sperimentati.	P. 33
3.3. Analisi critica dei risultati dei dati forniti dalla verifica.	P. 35
3.4. Riflessione critica sull'esperienza didattica condotta: errori commessi e proposte di soluzioni alternative più efficaci.	P. 38

4. CONCLUSIONE: ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITÀ SVOLTA

4.1. Conclusioni e riflessioni sul proprio percorso di formazione professionale.	P. 39
--	-------

BIBLIOGRAFIA	P. 41
--------------	-------

APPENDICE	P. 42
-----------	-------

PARTE PRIMA: LE TEORIE DI RIFERIMENTO

1. Modello teorico didattico-metodologico scelto come riferimento

1.1. Il concetto cognitivista di 'apprendimento'

La struttura di un contenuto di apprendimento è data dai suoi concetti chiave, dai suoi principi organizzatori e dalle relazioni esistenti tra di essi, ma vanno considerate anche le connessioni che, potenzialmente, esistono con altri materiali di apprendimento e con l'esperienza quotidiana.

L'apprendimento consiste, quindi, nell'incorporazione della struttura del contenuto da apprendere nella propria struttura conoscitiva sotto lo stimolo, la guida e l'appoggio dell'insegnante. Questo processo può essere più o meno autonomo e significativo per il soggetto. D. P. Ausubel ha descritto i vari tipi che di 'apprendimento' qualitativamente diversi¹, meccanico o significativo, e di processi che li contraddistinguono, cioè il processo di acquisizione o ricezione e di scoperta autonoma. L'apprendimento meccanico (o nozionistico) è caratterizzato dal fatto che il nuovo elemento di conoscenza viene acquisito in modo isolato, senza relazioni con la struttura cognitiva preesistente e la sola via per memorizzarlo consiste nella ripetizione meccanica e stereotipata. Un apprendimento è significativo quando il nuovo materiale da apprendere viene integrato mediante elaborazione concettuale, cioè messo in connessione con gli altri già esistenti elementi del sistema a formare un'unica e organizzata rete di significati e relazioni. I processi di apprendimento si distinguono in processo di 'acquisizione passiva o ricezione' e 'acquisizione per scoperta personale'; nel primo caso tutto il bagaglio da apprendere è presentato al discente per trasmissione diretta, richiedendogli di far propri e di immagazzinare i dati presentati (una lista di parole, ad esempio) in modo che li sappia utilizzare o trasferire in altro contesto. L'apprendimento attraverso la scoperta personale, invece, mette l'accento sull'itinerario autonomo di acquisizione delle conoscenze: è lo studente che 'scopre' il contenuto da apprendere 'prima che egli lo faccia proprio e gli assegni un suo posto significativo nella sua struttura cognitiva'. A differenza dell'apprendimento per ricezione, il discente deve riordinare le informazioni, integrarle con il bagaglio cognitivo preesistente e riorganizzare o trasformare questo complesso di acquisizioni in modo da approdare al risultato finale desiderato o scoprendo l'anello mancante tra i mezzi e il fine. Dopo che questo processo è terminato, il contenuto integrato è della stessa qualità di quello assunto per ricezione passiva, con l'unica diversità che si attiva, nel momento della scoperta, la funzione motivazionale, che spinge lo studente a superare l'ostacolo problematico in vista di soluzioni nuove e definitive.

I due tipi di apprendimento (meccanico e significativo) e le due dimensioni che li caratterizzano (per scoperta e per ricezione) vanno integrati al fine di costruire un metodo didattico efficace, tenendo presente che è possibile giungere ad un apprendimento significativo anche per ricezione, cioè la comunicazione diretta di una conoscenza e che, d'altra parte, un apprendimento significativo non si fonda necessariamente su un processo di acquisizione per scoperta, totalmente autonomo.

Per chiarire la natura del processo di apprendimento e le condizioni che lo determinano è opportuno soffermarsi su quelle che Ausubel definisce "variabili intrapsichiche" (riguardanti il soggetto che apprende) e "variabili situazionali" (inerenti alla situazione di apprendimento). Se si vuole infatti promuovere un apprendimento 'significato' è necessario tener presenti 'le variabili della struttura cognitiva e la capacità intellettuale dello studente', che deve già possedere idee e concetti su cui fondare il nuovo sistema di conoscenze, i 'fattori motivazionali, attitudinali e attinenti alla personalità' in base ai quali è lo studente che attivamente può e vuole 'apprendere', cioè mettere in relazione e incorporare gli elementi nuovi della conoscenza nella sua matrice cognitiva, le 'dinamiche di gruppo' e il 'clima di classe' che possono concorrere o limitare il

¹ AUSUBEL, p. 73.

processo di apprendimento generando cooperazione o competizione, e infine, lo 'stile educativo dell'insegnante'.

L'orchestrazione da parte dell'insegnante di un contesto di apprendimento dipende dunque dalle condizioni interne del soggetto, dalle condizioni esterne dell'ambiente scolastico, dal contenuto stesso dell'apprendimento e in ultimo dagli obiettivi.

1.1.1. L'apprendimento lessicale come 'acquisizione di significati'

L'apprendimento del significato è così importante nel processo educativo perché è il meccanismo per eccellenza per acquisire e immagazzinare la grande quantità di idee e di informazioni che costituiscono ogni settore del sapere. Come sottolinea Ausubel: "L'acquisizione e la memorizzazione di grandi branche di una data materia è un fenomeno davvero notevole, se si considera che gli esseri umani possono apprendere e ricordare subito solo pochi e distinti dati di informazione presentati una sola volta e che la memorizzazione di elenchi appresi meccanicamente e ripetutamente presentati è notoriamente limitata nel tempo e rispetto alla lunghezza della lista, se non viene studiata molto e ripetuta spesso"². Affinchè si possano immagazzinare in modo significativo più informazioni, occorre che il materiale potenzialmente significativo venga collegato in modo *non arbitrario* alle idee attinenti già fissate nella struttura cognitiva; le nuove idee dunque, assumendo un loro significato, a loro volta estendono la matrice di apprendimento. Se poi si mantiene questa possibilità di collegamento *non arbitrario* ma organizzato attraverso l'assimilazione o ancoraggio³, l'inclusione e la fissazione⁴, la ritenzione dei significati⁵ si amplia nel tempo.

L'apprendimento lessicale, ovvero l'acquisizione del significato delle parole, viene inteso dunque nell'ottica cognitivista come un apprendimento *non arbitrario* (quindi 'significativo'), in quanto riflette 'un processo cognitivo attivo e denso di significato' che comporta il costituirsi nella struttura cognitiva di una equivalenza rappresentativa tra un nuovo simbolo e il contenuto cognitivo differenziato a cui si riferisce il suo referente. Il modo fondamentale di acquisire dei significati da cui dipendono tutti gli altri, è quello della *simbolizzazione* (= representational learning), cioè l'apprendimento dei significati delle singole parole (simboli) o di ciò che rappresentano; in base a questo tipo di apprendimento significativo, le parole nuove vengono a rappresentare i corrispondenti oggetti o idee a cui esse si riferiscono, tanto da avere lo stesso significato dei loro referenti e da dar luogo alle stesse differenziazioni cognitive⁶. In che modo gli uomini acquisiscono un bagaglio lessicale e in particolare, in che modo apprendono realmente che cosa una parola significa e in che misura questo apprendimento esemplifica l'acquisizione dei significati in generale? 'Acquisire un bagaglio lessicale' - per Ausubel - significa 'imparare i significati' di una certa quantità di 'parole' e di 'concetti', sulla cui distinzione occorre soffermarsi. Quando il referente di una parola è un *oggetto* o un *evento concreto*, essa ha lo stesso significato del referente, cioè l'oggetto significa semplicemente la stessa corrispondente immagine percettiva e la sua immagine mnestica può rimanere fissata più a lungo attraverso la simbolizzazione. Quando invece il referente di una parola è il 'concetto' (un'*astrazione* o *generalizzazione*) imparare che il termine concettuale significa la stessa cosa del referente *effettivamente* implica una precedente e separata acquisizione del significato del referente. Si può capire insomma che cosa il concetto stesso significa *solo* imparando quali sono i suoi attributi, *simbolizzandolo* al termine del processo per mezzo di una parola. Nell'imparare, ad esempio, una nuova lingua [*alludiamo a quella latina*], è possibile che gli allievi abbiano già a disposizione il significato concettuale di un termine ma non abbiano ancora appreso la parola che lo designa; in secondo luogo è possibile che la nuova parola acquisita si dimentichi con il tempo, permanendo tuttavia il significato concettuale. In terzo luogo

² AUSUBEL, p. 117.

³ AUSUBEL, p.155

⁴ AUSUBEL, p. 166

⁵ AUSUBEL, p. 180.

⁶ AUSUBEL, pp. 98-99.

- e questo ci pare il più significativo - quando si insegnano i vocaboli corrispondenti di una seconda lingua, gli allievi devono soltanto imparare nuove parole, non nuovi concetti. Perciò ad essi basta *equiparare* nel significato i vecchi termini concettuali con quelli equivalenti nella seconda lingua. Imparare invece che cosa significano i 'concetti' implica una *conoscenza preliminare* rispetto ai loro corrispondenti referenti, poiché in questo caso la capacità di apprendere contenuti dipende da altre capacità quali la rappresentazione simbolica, l'astrazione, la categorizzazione e la generalizzazione.

"Imparare una lingua straniera [*estendiamo il concetto a quella latina*], consiste fondamentalmente nell'acquisizione di un complesso aggiuntivo di simboli per significati vecchi e familiari"⁷. Proprio come si impara a leggere stabilendo un'equivalenza rappresentativa tra nuovi simboli scritti e simboli parlati familiari e già significativi, e ricostruendo i messaggi scritti in messaggi parlati, così si impara una nuova lingua stabilendo un'*equivalenza rappresentativa* tra nuovi simboli che fanno parte della nuova lingua (scritti o parlati) e i loro corrispondenti in lingua madre, che già hanno un loro significato. Colui che impara una seconda lingua ha già assimilato ed è in grado di padroneggiare infatti il vocabolario di base e il codice sintattico di essa, di leggerla e di comprenderla. Perciò "l'allievo... si accosta alla seconda lingua con meccanismi della prima già fissati nel pensiero e nel linguaggio, e non intende in nessun caso scartare o trascurare la sua lingua madre"⁸.

In relazione a quanto detto, vogliamo soffermarci su un ultimo punto: Ausubel parla di "ritenzione" dei significati appresi, che sarà tanto più lunga quanto più significativo sarà stato l'apprendimento. Secondo gli psicologi cognitivisti ogni dato, per poter essere memorizzato, deve essere codificato ed elaborato, cioè essere messo in relazione con quelli preesistenti e le strategie ritenute più efficaci a tale scopo sono la reiterazione e la codifica.⁹La prima consiste nel 'reiterare' l'informazione finché non la si è appresa ("principio della ricorsività" di cui parla, ad esempio, Pellerrey¹⁰); la seconda fonda la sua validità sulla maggiore o minore significatività tra i collegamenti che si determinano tra la nuova informazione e quelle precedenti; nell'insegnamento delle lingue classiche si rivela prezioso ad esempio il ricorso alle parole derivate ed alle etimologie, o ancora per campi semantici, ovvero in base ai concetti-chiave della cultura romana (ad es. la politica, la guerra, la religione, l'agricoltura, la casa), secondo una modalità di studio che avvicina lo studente alla conoscenza della civiltà romana attraverso lo studio sistematico della terminologia più significativa che l'ha espressa storicamente nei testi pervenuti (è con il cognitivismo nasce un modello di memoria basato su reti semantiche¹¹).

Nel contesto specifico, quali tecniche (mnemotecniche) potrebbero consentire o facilitare una funzionale memoria semantica? Sviluppare una 'memoria semantica' significa 'immagazzinare e utilizzare conoscenze che riguardano le parole e i concetti, le loro proprietà e relazioni reciproche'¹², mentre il principio da cui parte l'uso della mnemotecnica è quello di generare un piano sistematico per ridurre e organizzare efficacemente il numero di dati da ricordare. Numerose sono le tecniche, ma quella che più ci sembra significativa è quella denominata "metodo dei loci" (enunciata nella Retorica *Ad Herennium*)¹³ o 'tecnica della localizzazione'¹⁴: in base all'idea che le 'immagini' possano aiutarci ad immagazzinare l'informazione, attribuendo ad un luogo, e sempre lo stesso, agli oggetti da ricordare, è possibile imparare un elenco di cose in un certo ordine (nel nostro caso, il 'locus' scelto è quello della "Scuola nell'antica Roma"). Il cognitivismo, dal canto proprio, ha sottolineato l'efficacia di una simultaneità immaginativa legata

⁷ AUSUBEL, p. 134.

⁸ AUSUBEL, p. 135.

⁹ GIORDANO RAMPIONI, p. 28 ss.

¹⁰ PELLEREY, pp. 98-100.

¹¹ PIVA, p. 247.

¹² BENJAFIELD, p. 121.

¹³ BENJAFIELD, pp. 168-169.

¹⁴ PIVA, p. 247.

alle sequenze verbali, con la cosiddetta teoria del doppio codice.¹⁵ Questa mnemotecnica si fonda sul principio che le parole concrete tendono ad essere ricordate meglio di quelle astratte in quanto per il loro apprendimento si può fare ricorso alla strategia dell'immaginazione, ossia alla produzione di immagini mentali che riproducono il referente. Il recupero di esse pare facilitato dall'uso sincronico del doppio codice: se si perde quindi una traccia di memoria (concettuale) rimane quella visiva. Questo "risulta di particolare importanza per l'apprendimento del lessico".

1.1.2. La scelta di un metodo: la prospettiva comparativo-contrastiva.

Un'impostazione efficace per descrivere la lingua latina è quella comparativo-contrastiva, che, oltre semplificare la presentazione dei materiali linguistici, valorizza le caratteristiche comuni delle lingue, sfumando le specificità e presentando così i costrutti in funzione delle regole di produzione italiana. E' di essa che si è fatto ricorso in fase di traduzione ritenendolo uno strumento didattico efficacissimo in grado di fornire agli studenti, attraverso un sistematico raffronto interlinguistico, la capacità di intendere le strutture testuali del testo latino¹⁶. Solo il confronto sistematico fra le strutture morfosintattiche latine e quelle italiane permette di cogliere analogie e differenze fra i due sistemi linguistici sul piano sintattico, morfologico e lessicale, poiché, come scrive giustamente Alfonso Traina "è lo studio contrastivo a stimolare la riflessione sui meccanismi del linguaggio, la consapevolezza della relatività delle categorie grammaticali e delle <<visioni del mondo>> che vi si esprimono".¹⁷

Sottolineare i contatti fra la lingua latina e quella italiana rappresenta anche un'opportunità motivante per i ragazzi¹⁸, per la potenziale gratificazione che può derivare dal continuato esercizio, e consente di potenziare entrambi i codici espressivi, contribuendo a sottrarre il latino dai rischi di isolamento e a recuperarne la forza espressiva attraverso la riflessione sulla permanenza nella lingua di oggi.

La prospettiva contrastiva permette di collegare continuamente la lingua alla civiltà, di riflettere sincronicamente sulle strutture linguistiche latine e italiane, attuando così una efficace educazione linguistica, morfosintattica e lessicale.¹⁹ Per avviare alla competenza lessicale quindi bisogna riferirsi a metodologie di insegnamento 'dinamiche' cioè quelle atte a 'far acquisire il vocabolario attraverso l'espressione stessa del pensiero, dispiegato nella frase'.²⁰

1.1.3. Altri modelli teorici della didattica del latino

Il modello tradizionale

Tale metodologia, che è anche la più antica, in quanto trova il suo inizio già nella concezione grammaticale dei greci e dei latini, pur avendo subito nel tempo vari aggiornamenti e aggiustamenti, è rimasta sostanzialmente immutata nei suoi principi generali che sono di tipo nozionale-normativo. Così Flocchini sintetizza esaurientemente i procedimenti e le caratteristiche di questo metodo grammaticale che in modo totalizzante era applicato con continuità negli anni Cinquanta dalla scuola media al liceo: "Prima l'analisi logica, poi lo studio della morfologia regolare e completa di eccezioni, poi quello della morfologia irregolare con qualche anticipazione di sintassi, poi lo studio dettagliato e minuzioso della sintassi del caso seguita dalle particolarità sintattiche e stilistiche, quindi quello del verbo e infine quello del periodo: il tutto da verificarsi, a partire dalla prima media, con la versione dall'italiano in latino, e, per i più bravi, con la

¹⁵ PIVA, p. 247.

¹⁶ FLOCCHINI, pp. 183-187.

¹⁷ FLOCCHINI, p. 170.

¹⁸ PELLERREY, pp. 96-97, sul 'principio di motivazione'. LANEVE, pp. 77-79.

¹⁹ FLOCCHINI, pp. 170-171.

²⁰ PIVA, p. 234.

composizione (obbligatoria nelle prove universitarie e di concorso a cattedra)²¹. La metodologia tradizionale di tipo deduttivo, adatta ad un insegnamento del latino definito da Piazzini "tradizionalmente lungo"²², cioè proprio di una scuola che anticipava lo studio del latino a dieci anni e lo protraeva per otto, risulta oggi superato non tanto perché le teorie grammaticali del passato siano rifiutate, in quanto la scuola d'oggi, riducendo lo studio del latino a cinque anni, ne impedisce il lungo e rigoroso svolgimento. Che senso ha ricordare che il sostantivo 'amussis' termina in -im all'accusativo singolare se esso stesso è un'autentica rarità lessicale, oppure soffermarsi sul complicato sistema del genitivo plurale della terza declinazione con la canonica distinzione dei nomi in parisillabi e imparisillabi, oppure ancora lavorare lungamente sugli aggettivi, il cui sistema di classi andrebbe riportato a quello dei nomi, e sui pronomi, lo studio dei quali sarebbe opportuno anticipare rispetto alla solita sistemazione a blocchi presente nelle grammatiche tradizionali affiancandolo a quello del verbo?

Rifarsi alla tradizione didattica è limitante sotto diversi punti di vista²³:

- la polverizzazione degli apprendimenti grammaticali, gerarchizzati in base alla sistemazione del libro di testo, non al riscontro sui testi latini;
- la mancata attenzione al dato funzionale e frequenziale della lingua e alla sua ricchezza idiomatica;
- l'incongrua frattura tra morfologia e sintassi;
- l'incontro dilazionato con testi autentici e significativi;
- la demotivazione dello studente di fronte ad una lingua astrusa e classificatoria, lontana non solo dai suoi stili di vita ma anche da ogni traccia di vitalità pregressa.

D'altro canto, sebbene si tratti di un modello non più funzionale alle finalità assegnate oggi all'insegnamento del latino, del metodo non è da rigettare il rigore linguistico, né trascurare la morfologia, in assenza della quale si avrebbe una conoscenza approssimativa di una lingua viva o morta. Si tratta di rendere il latino una lingua più viva e comunicabile, senza trascurare di fornire agli alunni la spiegazione scientifica di alcuni elementi fondanti, affiancando allo studio morfologico quello etimologico e lessicale.

I metodi diretti

Con gli anni Settanta, sulla scia dei nuovi programmi per la scuola media che prescrivevano di utilizzare metodologie induttive, globali ed euristiche, si è tentato di applicare anche all'insegnamento del latino le tecniche e i metodi che la glottodidattica andava elaborando per l'insegnamento delle lingue moderne.

Il metodo natura (denominato anche "metodo Ølberg" dal nome dello studioso danese autore di un diffuso manuale, disponibile anche in Italia) si fonda sull'assimilazione empirica del latino seguendo i medesimi procedimenti attraverso cui i bambini imparano la lingua materna, senza uno studio intenzionale; l'apprendimento avviene per imitazione ed è continuamente stimolato dalla necessità di farsi capire, interagendo in conversazioni basate su frasi da semplici e complesse, legate al contesto esperienziale non tanto dei latini, ma dei giovani parlanti moderni.

I sostenitori di questo metodo ne difendono la validità sulla scorta di una serie di considerazioni di carattere storico e psicopedagogico²⁴:

- alleggerisce molto, specialmente ai primi livelli, la fatica dell'apprendimento, non avendo un interesse per la sistematizzazione descrittiva-normativa;
- incoraggia la dimensione ludica e cooperativa dell'apprendimento;
- allinea l'approccio didattico di una lingua 'morta' a quello stimolante e motivante, perché fondato sulla comunicazione, di una lingua viva.

²¹ FLOCCHINI, 1999, p. 154.

²² PIAZZI, p. 7.

²³ PIVA, p. 199.

²⁴ FLOCCHINI, p. 176.

Il metodo naturale rivela dei limiti e determina, come afferma Piva, una serie di “guasti didattici”²⁵, perché in primo luogo allontana lo studente dall’incontro con il mondo latino attraverso l’analisi diretta dei testi originali e la riflessione sulla lingua intesa come sistema; non riconosce poi alla lingua latina e al suo lessico il ruolo di madre della lingua italiana, in quanto il metodo naturale ha origini scandinava e anglosassone; illude infine lo studente della facilità dell’apprendimento del latino. Come sostiene in ultima istanza Piva: “I metodi diretti possono offrirci degli spunti laboratoriali, anche per prendere confidenza con la lingua, ma non possono essere chiamati in causa per addentrarci nel sistema latino”²⁶.

Il metodo globale è una forma particolare di apprendimento diretto elaborato da Ovide Decroly. Il pedagogista belga ritiene che la “funzione globalizzante” rappresenta il momento sincretico concreto sul quale il fanciullo farà poi leva per passare al momento analitico. E’ il testo latino la prima globalità da utilizzare, facendo leva sulle affinità lessicali e sintattiche con la lingua madre; spetta all’insegnante sollecitare l’intuizione e le facoltà comparative affinché lo studente dapprima colga il senso complessivo del testo, poi acquisisca le tecniche flessive della lingua.

Applicare questo metodo di tipo induttivo-intuitivo può essere utile quando si parli di apprendimento della lingua a livello elementare (come accade per il ‘metodo natura’), infatti può avere ricadute sul senso di efficacia psicologica (valorizzando le facoltà intuitive degli studenti e la gratificazione che deriva dall’incontro con i classici) e didattica (alleggerimento delle conoscenze morfosintattiche in vista della comprensione-traduzione del testo).

Non mancano anche in questo caso alcune riserve sulla sua efficacia; secondo Piva “non è possibile risolvere ogni cosa con lo spontaneismo, che pretende spesso di scoprire e magari di orecchiare quanto dovrebbe essere semplicemente studiato”²⁷ e per Flocchini “I metodi naturali, diretti, induttivi, euristici, globali si propongono di fare scoprire i meccanismi della lingua per se, senza riferimenti, se non occasionali, alla lingua materna: è significativo che tali metodologie si siano imposte in Paesi di lingua e cultura anglosassone, nei quali il latino ha scarse attinenze con la lingua materna”²⁸.

Il modello della verbodipendenza

Di derivazione strutturalistica, il modello decolla dal concetto di ‘funzione’ intesa come ‘ciò che collega un elemento al contesto in cui compare, ciò che distingue la parola entro un contesto dalla parola isolata’. La grammatica della dipendenza (o valenziale), elaborata da Tesnière e successivamente applicata al latino da Happ, si struttura in un modello didattico con queste caratteristiche:

- al centro dell’analisi è posto il verbo (che costituisce, nella celebre metafora di Tesnière, ‘l’azione del dramma’), come nucleo dell’enunciato e del testo (nella metafora, ‘dramma in miniatura’) e con la sua capacità (valenza) di vincolare a sé uno o più elementi (visti come ‘protagonisti’ e ‘circostanze’ del dramma); esso, per esprimere le sue potenzialità semantiche, deve inevitabilmente stabilire dei legami con altri elementi linguistici presenti nella frase: proprio come succede in chimica, quando un elemento, per raggiungere la sua valenza massima, deve raggiungere una condizione di ‘saturazione’;
- gli elementi di un enunciato vengono definiti sulla base dei loro rapporti sintattico-funzionali, come complementi vincolati alla valenza del verbo (soggetto, oggetto diretto, oggetto indiretto) o come circostanti (complementi non vincolati alla valenza del verbo, di tempo, di causa, di mezzo...).

In base alla valenza verbale, i verbi possono essere: aivalenti (verbi impersonali); monovalenti (hanno bisogno di un solo complemento); bivalenti (hanno bisogno di due complementi);

²⁵ PIVA, p. 200.

²⁶ PIVA, p. 201.

²⁷ PIVA, p. 205.

²⁸ FLOCCHINI, p. 177.

trivalenti (con tre complementi); in modo analogo i complementi obbligatori, richiesti dal verbo per saturarsi, sono così indicati: C1 (complemento) soggetto al nom.; C2 (complemento) vincolato in genitivo; C3 (complemento) vincolato al dativo; C4 (complemento vincolato in accusativo); C5 (complemento) vincolato in ablativo; C6 (complemento) vincolato preposizionale, con l'uso della proposizione fissato rigidamente al caso che lo accompagna; C7 (complemento) vincolante locale, che corrisponde al locativo o a prep. + abl. / acc.²⁹

Il modello Tesnière presenta indubbi vantaggi perché consente la formulazione di definizioni sintattico-formali, è un modello formale-funzionale aperto alla semantica e si presta all'analisi di testi appartenenti alle lingue moderne e alle classiche. "Il modello della verbodipendenza può essere conciliabile in qualche misura con la tradizione grammaticale: di essa rifiuta la dimensione aprioristica, ma ne mantiene il tratto semantico-categoriale per lo studio morfologico, innestandovi le parti dipendenziali in un'ottica di risistemazione delle nozioni già acquisite, in vista del processo di comprensione e traduzione"³⁰.

Naturalmente occorrono anche delle difficoltà d'applicazione didattica, così sintetizzate da Flocchini³¹:

- lo studente alle prime armi di fronte ad un enunciato / frase rischia di cogliere soltanto gli elementi che dipendono direttamente dal verbo, perdendo di vista la complessità di fronte ad un apparente schematismo;
- l'analisi evidenzia soltanto gli aspetti sintattici, trascurando quelli semantici;
- i grafici consentono di osservare la struttura formalizzata di frasi semplici, rischiando di riproporre la tradizionale 'costruzione diretta', e non permettono di visualizzare strutture sintattiche più complesse;
- l'efficacia del modello si fonda sull'utilizzo di un vocabolario valenziale (per ora inesistente).

Il metodo eclettico

La linea di tendenza attuale è orientata verso un "cauto eclettismo". Nell'insegnamento del latino non c'è intenzione né di rifiutarne lo studio scientifico né di rigettare le teorie grammaticali – secondo la tradizione didattica italiana – quanto piuttosto recepire i fermenti innovativi della ricerca linguistica, evitando l'esasperato 'grammaticalismo' che ha trovato il suo modello assoluto nella tradizione di Port Royal. Le indicazioni contenute a margine dei Programmi Brocca infatti, dopo aver sottolineato la particolare attenzione che riveste lo studio linguistico, suggeriscono al docente di latino un 'prudente eclettismo' nella scelta fra diversi modelli grammaticali, tenendo conto consapevolmente, nel quadro delle esigenze didattiche, della 'situazione di partenza' degli studenti, della 'propria competenza' nel settore, della 'coerenza tra obiettivi contenuti e metodi'.

In quest'ottica, i manuali che adottano questa soluzione, accanto ad un'impostazione morfosintattica che concede più o meno spazio alla terminologia e alle categorie della linguistica, dedicano maggior attenzione al lessico (dal punto di vista diacronico e sincronico) e privilegiano una metodologia comparativo-contrastiva fra la lingua latina e quella italiana, per rilevare l' 'alterità' della prima³².

²⁹ In appendice si forniscono alcune esemplificazioni dell'applicazione del modello.

³⁰ PIVA, p. 210.

³¹ FLOCCHINI, pp. 181.

³² FLOCCHINI, p. 183.

La didattica breve

Nato in ambito universitario alla fine degli Anni '70 in ambito scientifico-tecnico, questo metodo può offrire anche al docente di materie classiche alcuni spunti validi.³³

La didattica breve, secondo la definizione di Filippo Ciampolini, è "giocata tutta sulla pulizia dei ragionamenti e sulla loro essenzialità". Nella definizione data dal teorizzatore essa consiste nel "complesso di tutte le metodologie che agli obiettivi della didattica tradizionale (...) aggiunge anche quello di una drastica riduzione del tempo necessario al loro insegnamento e al loro apprendimento": primo principio del metodo è dunque il 'risparmio di tempo' (fino al 50 %) ottenuto non con generici ma ragionati 'tagli' ai programmi, attraverso la 'distillazione' dei contenuti disciplinari in strutture significative e portanti, secondo la disposizione degli argomenti "in modo tale che la trattazione di uno possa razionalmente dipendere da quelli precedenti secondo gerarchie". La distillazione è il punto di partenza per una ricerca metodologica che permetta di 'rimontare' la disciplina attuando un progetto di 'pulizia dei ragionamenti nella loro essenzialità' per individuare alcuni 'nuclei forti'.

1.2. Ruolo e significato dei contenuti prescelti in relazione alla disciplina e alle sue caratteristiche

Nella premessa alle indicazioni didattiche dei programmi di latino formulata dalla Commissione Brocca lo statuto epistemologico del latino si fonda sulla formula "lingua + storia = civiltà":

"Il latino, come disciplina scolastica, non può ignorare il suo statuto epistemologico di scienza storica, che accosta il mondo antico soprattutto attraverso il canale linguistico; se si aggiunge che quel mondo ci ha trasmesso il meglio di sé attraverso la letteratura (sia pure intesa in senso molto ampio), si capisce l'importanza che anche nella scuola deve avere lo strumento di studio accanto al suo oggetto, cioè la cultura e la civiltà romana".

Nello specifico, "il latino rappresenta lo strumento linguistico che, con altri elementi di civiltà, ha contribuito in modo preminente al formarsi della cultura di cui siamo portatori insieme ad altri popoli europei... in quanto lingua storicamente conclusa permette una riflessione sui fenomeni linguistici consolidati; in quanto lingua non esaurita offre la possibilità di rilevarne la continuità e la trasformazione".

Il suo studio è finalizzato a fornire:

- ◆ l'acquisizione di competenza linguistica in vari campi del sapere e in particolare nel linguaggio intellettuale;
- ◆ la consapevolezza storica nello studio delle realtà culturali e linguistiche europee;
- ◆ l'oggettivazione e la formalizzazione delle strutture linguistiche, sostenendo i processi astrattivi in un'età che richiede l'avvio a una sistematicità del sapere;
- ◆ l'accesso diretto e concreto, attraverso i testi, a un patrimonio di civiltà e pensiero che è parte fondamentale della nostra cultura;
- ◆ il possesso di strumenti e di concetti utili a comprendere il trasformarsi delle forme letterarie, sia nell'antichità sia in età moderna;
- ◆ il senso storico, nel recupero del rapporto di continuità e di alterità con il passato;
- ◆ la consapevolezza critica del rapporto tra italiano e latino per quanto riguarda il lessico, la sintassi e la morfologia;
- ◆ l'esercizio dell'abilità esegetica e traduttiva, che favorisce anche la produzione in italiano soprattutto per quanto riguarda l'organizzazione e la strutturazione del discorso.

³³ FLOCCHINI, p. 195 ss.

Spesso, soprattutto in una prima classe di liceo, le finalità specifiche, gli obiettivi di apprendimento e i contenuti dell'insegnamento del latino passano in secondo piano di fronte alla pregiudiziale necessità del docente di generare negli allievi quelle motivazioni che essi non hanno per lo studio di una materia di cui in generale non sanno nulla o quasi.

Prima di attivare qualsiasi esercizio didattico, il docente di latino deve affrontare un problema in più: rendere "accattivante, interessante e motivante" lo studio di una disciplina impegnativa e sconosciuta agli allievi.

Balboni sottolinea la possibilità di far leva sulla curiosità e sull'interesse per il mondo classico e di far intuire il piacere che può coincidere con il superamento di una sfida o con la scoperta di nuove informazioni, evitando di porre l'allievo di fronte ad obiettivi poco chiari e demotivanti.³⁴

L'insegnante deve 'fare uscire' il latino dallo stato di estraneità in cui è caduto per evitarne il rigetto, attivando contemporaneamente soluzioni e motivazioni che abbiano inizialmente a che fare non solo con la natura della disciplina.

Quale significato ha per uno studente di primo anno liceale studiare il latino? La lingua latina non è utilizzata sul piano della comunicazione, dunque non facilita la socializzazione, come nel caso delle lingue straniere: sapere il latino oggi non permette neppure di contare socialmente di più. Si può comunque contare sull'interesse per una grande civiltà del passato, coltivato con lo studio della storia e avvicinandosi a fonti epigrafiche, monumenti, documenti e opere letterarie.

Per motivare il giovane discente, il docente può tentare di fondare la propria azione didattica su tre grandi spinte motivazionali:

- il bisogno di arricchimento culturale, che induce non solo a conoscere ma anche a confrontare il passato con il presente;
- il bisogno di avere un'origine, che per uno studente adolescente può coincidere con la necessità di costruirsi una propria identità sociale e culturale;
- il bisogno di autonomia, che significa sostanziare il senso di autoefficacia e d'autonomia raggiunto misurandosi con difficoltà e insidie insite in ciò che è ignoto o meno noto (un qualsiasi testo in lingua latina cela un messaggio che, grazie a personali strategie traduttive, può essere decryptato).

'Insegnare latino' oggi significa educare ai valori, offrendo gli strumenti più adatti affinché lo studente si formi nella sua integrità, preparato in senso culturale e fornito di una più convinta identità personale, in grado di godere anche, con l'analisi dei fatti della storia, di una più ampia dimensione socio-economica, fondata sul senso di appartenenza ad una comunità che oggi non può essere solo quella locale e nazionale, ma globale.³⁵

Il latino, come disciplina umanistica, intimamente nutrita di scientificità, consente un confronto dinamico tra il sé e l'altro, sia in senso personale che sovraindividuale, permette di leggere con maggiore chiarezza e discrezionalità alcune problematiche esistenziali e civili quali gli ideali di cittadinanza universale, la centralità della creatività umana, la dinamicità della storia.³⁶

1.2.1. L'apprendimento del lessico come 'specchio di una civiltà'.

La questione del lessico è un passaggio di fondamentale importanza nella prospettiva dell'apprendimento del latino.

Per quanto la lettura di un testo latino risulti in un certo senso piuttosto semplice (a livello traduttivo elementare, la vicinanza fra lingua latina e italiana permette di giungere, induttivamente e per confronto, al significato di alcuni termini latini), l'acquisizione del lessico latino è tanto imprescindibile quanto problematica. Nelle proposte della Commissione Brocca emerge continuamente l'esigenza di mirare alla centralità del testo, ma la comprensione di un

³⁴ BALBONI, p. 122 ss.

³⁵ PIVA, pp. 162-163 parla a proposito di "educazione valoriale".

³⁶ PIVA, p. 163.

testo implica il possesso e la padronanza del lessico, non fondato semplicemente sull'apprendimento mnemonico di parole singole, ma sul loro inserimento all'interno di una complessa rete di termini analoghi, che costituiscono l'intero sistema linguistico.

Secondo il recente studio di Antonia Piva, che riserva il capitolo *quattordicesimo* del suo libro *"Il sistema latino"* all'apprendimento lessicale, lo studio della semantica e la competenza lessicale rivestono un ruolo centrale nella didattica del latino: "insegnare ad apprendere il lessico è un aspetto ineludibile in ogni didattica linguistica: esso non si regge sulle liste di vocaboli da memorizzare, ma su un uso intensivo di materiale da comprendere per arricchire il vocabolario. Anche il latino, al pari di ogni lingua naturale, non può essere non conosciuto se non si padroneggia il suo lessico, eppure la dimensione semantica dell'apprendimento è rimasta in ombra rispetto a quella morfosintattica, con una sconcertante presa d'atto: dopo cinque anni di liceo i nostri studenti spesso non colgono neppure il senso generale di un testo né si avvedono dei legami profondi di continuità tra parola latina e parola italiana, mentre la comprensione dei significati viene demandata alla consultazione meccanica del vocabolario".³⁷

*Vediamo in sintesi lo stato della questione "apprendimento del lessico" ad oggi, passando in rassegna alcuni contributi ritenuti più significativi*³⁸.

La 'pista frequenziale'

Jean-Yves GUILLAUMIN, nell'articolo intitolato "Nuove proposte per il latino: l'apprendimento del lessico"³⁹, consapevole della lacuna nel campo della didattica di uno studio scientifico del lessico latino di base, promuove un apprendimento lessicale secondo un percorso frequenziale; dapprima prende in esame il *Dizionario Frequenziale e Indice inverso della lingua latina* pubblicato dal LASLA (Laboratorio Analisi Statistica Lingue Antiche) a Liegi nel 1981 (autori del vocabolario sono L. Delatte, E. Evrard, S. Govaerts, V. Denooz): la conoscenza delle 1600 parole che ricorrono con maggior frequenza in un corpus di testi latini fra il I a.C. e il I d.C. consente di comprendere circa l'80 % del lessico di qualsiasi passo scritto della lingua di Roma; quindi presenta il *Vocabulaire de base du Latin alphabetique, fréquential, étymologique* redatto secondo gli stessi criteri di frequenzialità definiti dal LASLA dall'Associazione Regionale degli Insegnanti di Lingue Antiche di Besançon (ARELAB) nel 1984, sotto la doppia firma di Cauquil G. e di Guillaumin stesso. Oltre alla frequenzialità, una particolarità di questo vocabolario risiede nell'utilizzazione dell'etimologia per suddividere le parole considerate in diverse "famiglie", 'secondo il radicale latino sul quale riposano, o, meglio, secondo la radice o il tema indo-europei'. Secondo l'autore, "il raggruppamento sistematico per famiglie etimologiche (...) rende più facile la memorizzazione del senso fondamentale o dei sensi fondamentali di ciascuna parola, illumina le evoluzioni semantiche, permette di stabilire rapporti tra parole che gli alunni non avrebbero credute imparentate"⁴⁰.

Il lessico come rappresentazione mentale

Luciano STUPAZZINI in un lungo contributo apparso in "Aufidus" dal titolo "I nuclei fondanti dell'insegnamento del latino in merito al metodo di apprendimento del lessico latino" osserva: "Lo sforzo di apprendimento del lessico può essere produttivo se orientato alla rappresentazione mentale, non alla traduzione (...). Uno studio del lessico che miri a creare rappresentazioni mentali investe non solo le parole 'piene' da un punto di vista referenziale, ma anche funzionali di fondamentale importanza come le preposizioni e le congiunzioni. Se si identifica, come sembra corretto, il significato con le rappresentazioni mentali, ne deriva che in memoria dovranno essere depositate queste ultime. Sarà, di volta in volta, il

³⁷ PIVA, p. 231.

³⁸ Del contributo alquanto significativo di Maria-Pace Pieri si parlerà più avanti, analizzando le schede lessicali utilizzate a lezione.

³⁹ GUILLAUMIN, *Aufidus*, 20, 1993.

⁴⁰ Lo studio del lessico secondo liste frequenziali è ribadito da Marini N., *Lo studio del lessico del latino di età classica*, in *Scuola Secondaria*, cit. in *Bibliografia*.

confronto fra le rappresentazioni mentali depositate in memoria e il contesto in cui appaiono le parole che ad esse rimandano a suggerire l'eventuale traduzione, se si riterrà opportuno giungere anche a questa".⁴¹

Anna GIORDANO RAMPIONI interviene più volte sul problema⁴² ("L'insegnamento del lessico latino: perché, quale; come"); sottolinea l'importanza l'organizzazione dello studio lessicale con progressivi approfondimenti lungo il corso di studi, secondo tre tappe: la prima riguarda il 'lessico del concreto', di categorie del reale, della vita quotidiana (...). Si tratta del lessico che sviluppa competenza referenziale, mette cioè in grado i discenti di "proiettare le unità lessicali sul mondo"; la seconda tappa riguarda il lessico delle categorie dell'astratto', che ci permettono di penetrare nel sistema di valori romano e nel mondo intellettuale; la tappa finale dovrà tenere in considerazione il fatto che la conoscenza di quella cultura non è affidata solo alle parole isolate; sarà la lettura dei testi che illuminerà le parole"⁴³.

Un percorso didattico 'concreto'

Andrea BALBO presenta una "proposta concreta per l'insegnamento del lessico latino"⁴⁴ in base al percorso didattico realizzato in una IV ginnasio (a.s. 2003-2004, presso il Liceo Classico Statale "G.F. Porporato" di Pinerolo, prov. Torino), convinto che "all'acquisizione di conoscenze e competenze linguistiche si debba unire la conoscenza della civiltà di Roma antica". Dall'analisi di un sarcofago (il sarcofago di Simpelveld) l'insegnante pone quale obiettivo, tra gli altri, quello di "compiere esperienze con il lessico della casa e dell'arredamento utilizzando le immagini e l'associazione parola-immagine come chiave per imparare il lessico". Al termine di questa esperienza (di 5 ore) il docente con gli studenti verifica che i vocaboli appresi sono stati "ben 36" (sostantivi e aggettivi delle prime tre declinazioni).

L'allievo deve apprendere che, per entrare nella comprensione del testo, non deve limitarsi alla passiva ricerca delle parole sul vocabolario, ma deve possederle *in toto* non quali entità astratte e senza vita, ma come organismi dotati di una logica strutturale interna. È questa una fase fondamentale in quanto proprio qui, come si legge nelle indicazioni Brocca sull'insegnamento della lingua latina "si costruisce e si consolida così un metodo di studio che rende lo studente sempre più libero nell'uso degli strumenti e nell'interpretazione dei linguaggi della cultura".

Come giungere ad una solida padronanza lessicale? Un primo cammino potrebbe essere quello di individuare delle parole-chiave, di quei termini che "fotografano" la civiltà latina, la cui espansione porta ad una costruzione di campi semantici specifici e quindi alla conoscenza di una quantità significativa di vocaboli. Lo studio del lessico avrebbe il compito di tematizzare gli aspetti problematici della dinamica presente/passato, in un "sapere latino" mai pregiudicato in schemi scientifici rigidamente dati all'allievo.⁴⁵

Quale metodo adottare per portare gli studenti all'acquisizione del lessico? L'utilizzazione della memoria per apprendere il lessico latino - come si pretendeva di fare nella scuola tradizionale - è irrinunciabile⁴⁶, ma, partendo dall'analisi dei termini, secondo il metodo etimologico e comparativo-strutturale, permette di scoprire induttivamente il lessico latino e, in sede procedurale, di organizzarlo e categorizzarlo, redigendo, guidati prima, autonomi poi, un repertorio significativo di schede lessicali.

E' importante infine, in vista dello svolgimento di un'attività didattica volta all'acquisizione lessicale, individuare un argomento specifico su cui vertono i testi proposti. Quanto più sarà specifico il *focus dei contenuti*, tanto più sarà semplice per lo studente memorizzare un certo numero di termini organizzati per campi; inoltre, in occasione del lavoro di traduzione, lo studente, conoscendo l'argomento del testo (es. La scuola nell'antica Roma), nutre delle aspettative 'positive' (termini lessicali noti) e può dapprima comprendere e poi tradurre il testo

⁴¹ STUPAZZINI, *Aufidus*, 35, 1998, pp. 72-73.

⁴² GIORDANO RAMPIONI, *Aufidus*, 50-51, 2003.

⁴³ GIORDANO RAMPIONI, *Aufidus*, 50, pp. 102-103.

⁴⁴ BALBO, *Aufidus*, 54, 2004.

⁴⁵ PIVA, pp. 179-180.

⁴⁶ PIVA, p. 248: sintesi di alcune tecniche per l'accrescimento di memoria e lessico.

con maggior agilità, non dove ricorrere sempre al vocabolario, poiché padroneggia il significato di un buon numero di parole.

1.3. Scelta delle modalità dell'intervento didattico e degli strumenti da privilegiare

Per la realizzazione del progetto si è privilegiato il tipo di *lezione euristico o socratica*, di carattere dialogico. La discussione diventa risorsa⁴⁷ nel momento in cui l'insegnante e l'allievo dialogano e interagiscono per pervenire al soluzione di un compito (nel nostro caso, la traduzione e l'analisi del lessico), attraverso un apprendimento intermedio fra un approccio didattico come *problem solving*, cioè come problema che stimola alla formulazione di ipotesi ed a successivi tentativi di verifica, e una strategia di *scoperta guidata*, dove la funzione di 'guida' può essere esercitata dal docente ma anche svolta dai compagni esperti (*peer tutoring*).⁴⁸

L'impostazione dialogica, in cui l'allievo diventa parte attiva nelle problematizzazioni sollevate dal docente, consente di passare gradualmente da livelli più semplici a livelli più complessi, secondo il principio della gradualità⁴⁹, della continuità e della ricorsività⁵⁰, per comprendere nella riflessione su di un argomento o progetto di lavoro più variabili coinvolte.⁵¹

Accanto a momenti di *lezione frontale*, a carattere espositivo, necessaria per illustrare alcuni aspetti teorici fondanti, quali strutture morfologiche e sintattiche, sono centrali i momenti di confronto collettivo, stimolati dall'insegnante e organizzati con una certa "turnizzazione", al fine di non creare confusione.

Per quanto concerne il lavoro di *traduzione*, esso è stato realizzato in maniera guidata, sollecitando la collaborazione degli studenti: la partecipazione del discente all'operazione di analisi e di resa del testo può infatti sortire effetti positivi sull'interesse personale, grazie alle domande del docente volte ad orientare in modo proficuo alla soluzione del problema innescato. La costante richiesta di *feed-back* permette di monitorare il processo e di verificare, al termine di esso, la comprensione dei principali concetti oggetto dell'indagine e di stabilizzarli nella rete di conoscenze già stabilmente fatte proprie.⁵²

L'analisi dei passi ha permesso alcune *osservazioni lessicali*, per mostrare agli studenti che l'arricchimento semantico deriva dalla conoscenza della lingua.⁵³ Per l'analisi del lessico, oltre a ricorrere alle schede presenti sul manuale (indicate con "Arricchiamo il lessico"), per la realizzazione del percorso sono state impiegate *griglie di riferimento-schede* appositamente predisposte o costruite con gli studenti, al fine di visualizzare in modo più puntuale i nuclei d'interesse cioè i campi semantici e di consentire agli allievi di integrare e organizzare le reti di significati emerse dai testi⁵⁴.

In più, in fase di traduzione, si è ricorso al *metodo comparativo-contrastivo* (cfr. *supra*), uno strumento didattico efficacissimo in grado di fornire agli studenti, attraverso un sistematico raffronto interlinguistico, la capacità di intendere le strutture testuali del testo latino⁵⁵.

Durante le lezioni sono stati utilizzati il manuale⁵⁶, fotocopie di brani latini e di schede lessicali, la lavagna.

⁴⁷ LANEVE, p. 104.

⁴⁸ CALVANI, pp. 146-147; pp. 153-154.

⁴⁹ LANEVE, p. 82.

⁵⁰ PELLEREY, pp. 98-100.

⁵¹ CALVANI, pp. 150-151; PONTECORVO, pp. 73-93.

⁵² PELLEREY, p. 101.

⁵³ FLOCCHINI, pp. 188-190; PIAZZI, pp. 81-83.

⁵⁴ PELLEREY, pp. 100-101, sul principio di 'integrazione' e di 'organizzazione interna'.

⁵⁵ FLOCCHINI, pp. 183-187.

⁵⁶ Osservazioni importanti sul manuale in adozione (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, 2005²) sono riportate in una scheda specifica in allegato; si segnalano qui altri manuali 'sensibili' allo studio del lessico: Stupazzini L., Benedetti G.P., *Stilus Romanus. Grammatica e lessico della lingua latina*, Zanichelli; Diotti A.,

Inoltre strumento principe cui si deve incoraggiare un uso 'razionale' e 'funzionale' è stato il vocabolario, uno strumento d'appoggio irrinunciabile nella pratica traduttiva che occorre consultare con attenzione e leggere con cura.

1.3.1. Le schede lessicali: struttura e utilizzo⁵⁷.

Maria-Pace Pieri nel testo di recente pubblicazione (gennaio 2005) intitolato "La didattica del latino" propone come strumento 'versatile' per accogliere le parole che si incontrano nella loro sede naturale - i testi da leggere e da tradurre - nel quale possono essere ordinate per 'famiglie etimologiche' un vocabolario a schede, non offerto confezionato agli allievi ma da far costruire alla classe nel tempo sotto la guida e la costante supervisione del docente. Se l'idea di far studiare il lessico su schede non è nuova (l'autrice ricorda i contributi di Spina e Tappi), nuova è invece la struttura dello strumento⁵⁸. Seguendo la proposta di Pieri e affrancandoci come la stessa autrice fa dal principio della frequenza ("utilissimo, ma non sempre in grado di comprendere parole significative per aprire qualche spiraglio sul mondo dei Romani", eadem, p. 45), proponiamo nel corso dell'intervento l'uso e la costruzione di alcune schede lessicali (cfr. allegati) così strutturate: secondo l'ordine delle 'famiglie etimologiche', sulla colonna di sinistra si propongono i termini latini afferenti al campo semantico della scuola, su quella di destra il corrispettivo significato in lingua italiana, per far emergere, secondo l'adottato metodo comparativo-contrastivo, uguaglianze o differenze di significati tra le due lingue in chiave diacronica. Non sono stati considerati nell'analisi più prettamente morfologica i termini della terza declinazione (sostantivi o aggettivi) per ragioni di programmazione didattica, ma si è fatto comunque riflettere sull'esito italiano.

Lexis. Agenda di lessico e civiltà latina, Mondadori; Falco A., Sorrentino F., *Tecniche di traduzione. Strumenti per l'interpretazione dei testi latini*, Palumbo.

⁵⁷ PIERI, per l'uso delle schede lessicali, p. 41 ss.

⁵⁸ PIERI, pp. 41 e 44-45.

PARTE SECONDA: IL PROGETTO

2.1. Il contesto di indirizzo e di classe in cui si inserisce l'intervento didattico

Il Liceo Scientifico statale "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. È un istituto in forte espansione: grazie all'introduzione di sperimentazioni e all'attività di promozione dell'istituto stesso, il numero delle classi ha registrato un continuo aumento sino a giungere a 66 (49 a Biella e 17 a Cossato) per un totale di 1600 allievi. Questo aumento ha reso necessario l'ampliamento e l'organizzazione di nuovi spazi: le 14 classi dell'intero corso Socio-psico-pedagogico (ad eccezione della classe prima attivata a Cossato) sono collocate nei locali dell'ex istituto Ipsia, presso Piazza Martiri, nel cuore della città di Biella.

La scuola opera in un'area ad alta vocazione industriale (tessile) con un'utenza d'estrazione borghese urbana.

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

Il corso di studio

Liceo "Brocca" socio-psico-pedagogico

Caratteristiche

L'indirizzo Liceo "Brocca" socio-psico-pedagogico è finalizzato all'acquisizione di una solida cultura generale integrata da competenze specifiche nel campo delle scienze umane e sociali. Fornisce le basi per la prosecuzione degli studi a livello universitario - nella prospettiva dell'esercizio della professione docente - e per la costruzione di una professionalità rivolta al sociale. Il corso si propone di condurre gli studenti:

- all'uso appropriato di criteri di analisi e di strumenti di giudizio critico in merito ai processi psico-sociali;
- a sviluppare un'identità personale in grado di interagire costruttivamente con il contesto, dimostrando tolleranza, rispetto, apertura e solidarietà;
- a conquistare una graduale competenza pedagogica, pronta a cercare soluzioni diverse ad uno stesso problema sociale, esercitandosi e documentandosi sugli stili educativi con coerenti valori di riferimento;
- a formarsi personalità aperte, sensibili e disponibili alle relazioni educative costruendo un percorso di crescita individuale e sociale.

I programmi "Brocca" per il Liceo socio-psico-pedagogico prescrivono, per il triennio, delle attività di tirocinio che si pongono come scopo il graduale avvicinamento degli studenti alla complessità delle situazioni educative e formative che potranno rappresentare, in futuro, ambiti di esperienza professionali. Il tirocinio può assumere le caratteristiche di laboratorio pedagogico-didattico, all'interno del quale si sviluppano percorsi flessibili e diversificati in grado di mettere i soggetti in "situazioni" capaci di promuovere opportunità di apprendimento, di riflessione, di progettualità, fornendo strumenti metodologico-didattici adeguati ai contesti.

Le finalità del tirocinio sono l'acquisizione, lo sviluppo e il consolidamento di conoscenze e di competenze pre-professionali quali: la capacità di comunicare, di interagire e di cooperare; la capacità di osservare, rilevare dati, riflettere sui diversi contesti educativi. I criteri metodologici fondanti sono la gradualità nella lettura e nel rapporto con i sistemi informativi complessi che

vanno indagati a partire dai diversi sottosistemi che li compongono; la flessibilità rispetto ai modi, ai tempi, ai condizionamenti che i contesti richiedono e mettono in atto; la congruenza tra contenuti e metodologie, capace di armonizzare teorie, azioni educative e riflessioni critiche sui processi educativi.

La classe

L'intervento di tirocinio attivo si è svolto presso la 1°E del Liceo Socio-Psico-Pedagogico, sperimentazione Brocca.

La classe 1°E è costituita da 19 studentesse (non vi figurano ripetenti), provenienti da realtà scolastiche diverse: un consistente gruppo (formato da 10 allieve) ha terminato gli studi di scuola secondaria di primo grado presso alcuni istituti comprensivi biellesi, dispersi sul territorio (Istituto comprensivo di Mongrando, di Occhieppo Inferiore, di Cavaglià), mentre un secondo gruppo (costituito da 8 allieve) ha frequentato il triennio di scuola secondaria di primo grado presso i numerosi istituti della città di Biella. Una studentessa invece proviene dalla Sicilia (dalla prov. di Agrigento), è da poco tempo residente a Biella.

Il livello della preparazione non appare omogeneo: dalle prime prove orali e scritte (in sede dipartimentale si è deciso di non svolgere prove diagnostiche d'ingresso) si evidenziano risultati discreti per un metà degli studenti, mentre un'altra metà deve sopperire ad lacune logico-grammaticali. Alcune studentesse incontrano difficoltà tanto nella lingua di partenza (lingua italiana) quanto nella lingua d'arrivo (amplificate, quest'ultime, da uno scarso impegno e studio), altre, pur considerando la lingua latina ostica e "faticosa", si applicano costantemente per capire e superare le difficoltà; altre ancora, contando su solide conoscenze nella lingua italiana, sono in grado di sviluppare, verificare e consolidare strategie e competenze che permettono loro di gestire l'approccio con la lingua latina in modo naturale e non "traumatico".

È evidente (alludendo al primo gruppo summenzionato) che l'incontro con la lingua latina diventi quanto mai impegnativo (impegno cognitivo ed emotivo) laddove manchino o siano carenti i fondamenti morfosintattici della lingua italiana. Occorrerebbe un sforzo individuale di ciascuna studentessa "in difficoltà" per superare questo gap e giungere ad un accettabile livello di conoscenza linguistica su cui costruire le strutture della lingua latina. La partecipazione alle lezioni e l'attenzione che dimostrano molte studentesse nel corso dell'attività didattica comunque incoraggiano a sperare in sostanziali miglioramenti.

La tirocinante si è posta di fronte a questa classe "accettando" il livello di partenza, ma con l'obiettivo di portare ad un miglioramento nel rendimento generale alcuni elementi in difficoltà per far comprendere come l'approccio ad una lingua nuova non solo implichi applicazione, studio e fatica, ma generi curiosità e motivazione ad apprendere. Non ha voluto rinunciare ai piani programmatici proposti e concordati con la docente, proprio nell'ottica di voler far capire che lo studio del latino può offrire gli strumenti morfosintattici e lessicali per capire una lingua e per "disegnare" (forse anche in modo sfocato) i profili di una civiltà madre di quella italiana.

Prima dell'intervento, ha constatato poi come le studentesse fossero poco abituate a tradurre in classe dei brani, seppur brevi, limitandosi a lavorare su frasi di accertamento delle conoscenze morfologiche apprese e fossero scarsamente abili nell'utilizzare il vocabolario. Per superare questi "limiti", considerando che le prove di verifica somministrate sono sempre testi accompagnati talora da un breve questionario di comprensione, ha scelto di seguirle particolarmente sul processo di traduzione, affinché le studentesse sviluppassero la capacità di un utilizzo funzionale e ragionato del vocabolario e in più una maggior padronanza lessicale della lingua.

2.2. Scelta dei contenuti in relazione alla programmazione progettata dall'insegnante titolare e ai prerequisiti degli studenti ai quali ci si rivolge

L'interesse personale e la curiosità verso un approccio, per la tirocinante, nuovo, allo studio della lingua latina l'hanno indotta a lavorare sulla traduzione e sul lessico latino.

Durante la fase di preparazione-programmazione personale è stato individuato come tema di trattazione specifica "La scuola nell'antica Roma", secondo una scelta ragionata: l'intervento si sarebbe tenuto in una classe di liceo socio-psico-pedagogico, con studentesse motivate a conoscere come, nell'antica Roma, i bambini studiassero, quali fossero i loro precettori, i metodi e gli strumenti didattici, il rapporto docente-discente, le aspettative del docente verso il discente. Il materiale per le lezioni è stato predisposto ricorrendo al manuale, a fotocopie tratte da altri manuali e testi, a fotocopie di schede elaborate o rielaborate (alla luce del lavoro svolto in classe).

Nella fase di intervento attivo, previa presentazione, esplicitazione del patto formativo ed esemplificazione dell'attività progettata, si è proposto un lavoro di traduzione su testi (purtroppo, non sempre 'd'autore'), non su semplici frasette, presentanti difficoltà progressive, per motivare ad un'attività traduttiva che non solo strutturasse e sviluppasse strategie funzionali e razionali nell'uso del vocabolario, ma che rinforzasse le conoscenze morfologiche acquisite e che incoraggiasse a nuove acquisizioni lessicali.

Obiettivo della tirocinante è stato attribuire al testo la centralità rivendicata dai Programmi Brocca, affinché le studentesse, poste di fronte ad una traduzione, vista realmente come "un problema da risolvere", tentassero, alcune individualmente, altre guidate, di riconoscere e sfruttare al meglio le strategie inconscie o conscie per comprendere il testo.

Le studentesse sono state guidate ad una maggiore riflessione sul lessico del testo che è stato sempre contestualizzato, affinché si riconoscessero, consolidassero e fissassero i significati delle parole e si formasse, attraverso un esercizio continuo, un'idea di scuola romana filtrata attraverso i testi letti e tradotti, con l'obiettivo di capire che 'studiare latino' permette di conoscere, condividere - anche criticare - gli usi e i costumi di una civiltà. Con questo intervento si è tentato di promuovere un apprendimento 'significativo' del latino, per cui la conoscenza delle strutture morfosintattiche e del lessico non sono fini, ma mezzi di conoscenza.

I requisiti di base

Per quanto riguarda la disciplina specifica, in relazione all'intervento didattico e alla programmazione dell'insegnante titolare (*cfr.* allegati), sono stati definiti questi requisiti di base:

- ◆ Conoscenza delle strutture morfologiche e sintattiche della lingua italiana.
- ◆ Conoscenza delle strutture morfologiche e sintattiche elementari della lingua latina (1° e 2° declinazione; 4 coniugazioni alla forma attiva e passiva, modo indicativo, tempo presente e imperfetto; congiunzioni ed avverbi; complementi di luogo e di tempo; complemento di compagnia e di unione).
- ◆ Capacità di utilizzare in modo funzionale il vocabolario.

Come requisiti trasversali, si sono presupposte le seguenti capacità:

- ◆ Capacità di prendere appunti e di applicare in modo autonomo il metodo di studio.
- ◆ Capacità di dominare e gestire due codici linguistici, quello latino e quello italiano.

Obiettivi cognitivi e formativi

Al termine dell'intervento didattico, la classe è stata chiamata a dar prova di:

- ◆ Saper individuare gli elementi chiave del testo latino.
- ◆ Saper utilizzare le competenze grammaticali, sintattiche e lessicali al fine della comprensione e della traduzione di brevi passi in lingua originale.
- ◆ Conoscere il linguaggio specifico del tema considerato.

Al termine del percorso, come suggerisce la proposta dei Programmi Brocca, la valutazione sarà effettuata tenendo conto dei seguenti elementi di accertamento:

- che è stato inteso il messaggio dell'autore;
 - che sono stati compresi i contenuti linguistici (strutture morfo-sintattiche e lessico);
 - che sono state rispettate le regole della lingua di arrivo;
 - che la ricodificazione del testo nella lingua del traduttore sia corretta e perfettamente rispondente alle regole;
 - che il registro linguistico è chiaro, leggibile ed immediatamente fruibile.
- Per i parametri di valutazione, cfr. POF.

Struttura della verifica

Il momento di verifica delle conoscenze e delle competenze si sviluppa su 3 ore; la prova⁵⁹ è stata articolata in due parti distinte: nella prima si chiede all'allievo di tradurre un breve testo in lingua latina (vengono esplicitati gli obiettivi verificati in questa fase del lavoro); nella seconda lo studente deve rispondere ad un questionario relativo alle conoscenze lessicali apprese.

Alle due parti della verifica vengono assegnati punteggi separati che vanno a sommarsi in un'unica valutazione finale.

2.3. Descrizione sintetica del progetto dell'intervento didattico

L'attività di tirocinio attivo ha previsto un intervento didattico di 12 ore (dalla fine di novembre ai primi giorni di dicembre). In base alla programmazione disciplinare, la classe, in questo periodo del primo quadrimestre, dovrebbe aver assimilato e quindi conoscere le prime due declinazioni, il presente indicativo (attivo e passivo) delle quattro coniugazioni, l'imperfetto (attivo) delle stesse, alcuni elementi invariabili del discorso (congiunzioni coordinanti e avverbi di grado positivo), alcuni complementi.

PRIMA LEZIONE (30 NOVEMBRE, 2 ORE)

Strumenti: manuale di grammatica latina, vocabolario, fotocopie, lavagna

L'insegnante

Presentazione del percorso ed esplicitazione del patto formativo

Avvio della lezione

Lettura della scheda sul libro "La scuola a Roma" (20 minuti)

Breve verifica dei requisiti di base

Prima di passare alla traduzione, svolge una breve 'indagine' diagnostica delle conoscenze morfosintattiche della classe, facendo domande sparse di grammatica.

Le studentesse seguono con attenzione questo momento, durante il quale hanno la possibilità di consultare il loro manuale, per annotarvi i concetti nuovi che possono emergere dal confronto interattivo docente-discente.

Esercizio guidato di traduzione

L'intervento di tirocinio prevede un prevalente lavoro di traduzione su testi contestualizzati. Secondo quest'ottica, propone la traduzione del brano intitolato "La vita scolastica vi attende".

Per l'incontro successivo

Prepara un nuovo testo da tradurre, corredandolo di un breve questionario; ricerca materiale da produrre in fotocopia in relazione allo studio del lessico; consulta il manuale in adozione alla ricerca di schede lessicali da proporre la prossima lezione.

L'allievo

⁵⁹ In allegato.

Segue le fasi della lezione, a partire dalla lettura attiva del testo inizialmente proposto ("La scuola a Roma"). Risponde alle domande relative alla breve 'indagine' diagnostica delle conoscenze morfosintattiche fin qui acquisite. Lavora sul brano latino proposto, lo analizza guidato dall'insegnante, lo riporta tradotto sul quaderno.

Compito domestico

Traduzione e svolgimento degli esercizi relativi al brano intitolato "Fedro"⁶⁰.



SECONDA LEZIONE (1° DICEMBRE, 2 ORE)

Strumenti: manuale, vocabolario e fotocopie

L'insegnante

Avvio della lezione

La lezione ha inizio con un brevissimo riepilogo dei contenuti del precedente incontro, per far sì che le allieve si dispongano opportunamente (dal punto di vista cognitivo = disciplinare e intradisciplinare, e metacognitivo = strategie e meccanismi metacognitivi d'approccio alla materia specifica) al tipo di attività che sta per aver luogo.

Correzione degli esercizi assegnati la lezione precedente: lezione dialogata e interattiva

Esercizio guidato di traduzione

Propone di tradurre il testo intitolato "Valerio Probo" che produco in fotocopia⁶¹.

Lettura di un passo con traduzione a fronte: il lessico è specchio della civiltà

Nell'ultima parte della lezione prevede di dedicare spazio alla lettura di questo testo, l'epigramma X di Marziale (presente sul manuale)⁶², per concedere alle studentesse un momento di 'pausa' dall'impegnativa attività fin qui svolta.

Per la lezione successiva

Prepara un nuovo testo da tradurre, corredandolo di un breve questionario; predispone in fotocopia nuovo materiale; consulta il manuale alla ricerca di schede lessicali da proporre la prossima lezione.

L'allievo

Interviene durante la correzione del compito assegnato per casa. Collabora attivamente a tradurre il brano assegnato, lavorando sul testo e riportando note, osservazioni lessicali, traduzione sul quaderno. Segue la lettura condotta da una compagna dell'epigramma di Marziale, sottolinea e appunta a margine le osservazioni che possono emergere.

Compito domestico

Tradurre alcune frasi relative alle parole "littera/ litterae" e "officium"⁶³.



3° LEZIONE (2 DICEMBRE, 2 ORE)

Strumenti: manuale, vocabolario e fotocopie

L'insegnante

Correzione degli esercizi assegnati la lezione precedente: lezione dialogata e interattiva

Organizzazione del lavoro di traduzione a coppie

⁶⁰ In allegato.

⁶¹ In allegato.

⁶² In allegato.

⁶³ In allegato.

Condivisione dei risultati ottenuti e traduzione 'negoziata'

Provvede alla gestione e all'organizzazione dei tempi di correzione. Ciascuna coppia è chiamata a tradurre il testo (la prima studentessa) e ad analizzarlo dal punto di vista sintattico, morfologico e lessicale (la seconda studentessa). Al termine della correzione, avrà chiamato a rispondere più di una coppia di lavoro. A chi fino a questo momento non è stato interpellato viene chiesto di leggere l'intera traduzione. Scioglie eventuali dubbi ed incertezze.

Lettura di un passo con traduzione a fronte: il lessico è specchio della civiltà

L'ultima fase della lezione prevede la lettura di alcuni passi che ha tratto dall'opera di Quintiliano⁶⁴.

Sono prodotti sia in italiano che in latino, per poter fare alcune osservazioni (poche in alcuni di essi) di tipo lessicale.

Parla brevemente dell'autore e della sua opera, per contestualizzare i testi scelti.

Per l'incontro successivo

Predisporre i fotocopia nuovo materiale; consulta il manuale in adozione alla ricerca di schede lessicali e di un nuovo testo di versione.

L'allievo

Esercizio di traduzione

Il lavoro di traduzione è condotto a coppie.

Le studentesse devono analizzare il testo intitolato "Ludus per i ragazzi è un termine davvero ambiguo" (1° parte)⁶⁵ ed utilizzare il vocabolario 'equamente'; è preferibile che l'attività di comprensione e ricodificazione sia frutto di una feconda e formativa cooperazione, affinché le conoscenze e le competenze si fondano e si integrino, nello sforzo congiunto e negoziato, secondo un comune 'problema da risolvere' e nella direzione di un unico obiettivo.

Correzione della traduzione condivisa con tutte le compagne

Compito domestico

Svolgere l'esercizio relativo al testo latino intitolato "Una giornata di studio" (esercizio di completamento)⁶⁶.



4°LEZIONE (5 DICEMBRE, 1 ORA)

Strumenti: manuale, fotocopie e vocabolario

L'insegnante

Esercizio di traduzione guidata

La classe deve oggi dedicarsi alla traduzione del brano già letto la lezione precedente, dal titolo "Ludus per i ragazzi è un termine davvero ambiguo" (2° parte)⁶⁷

Approfondimento del lessico

Le studentesse, terminato il lavoro di traduzione, seguono sul loro manuale l'analisi della scheda lessicale dedicata ai *falsi amici* "studium" e "otium"⁶⁸.

Lettura di un passo con traduzione a fronte: il lessico è specchio della civiltà

La lezione si chiude con la lettura in traduzione e il commento di alcuni passi tratti dall'opera di Quintiliano⁶⁹.

Per il prossimo incontro

⁶⁴ In allegato.

⁶⁵ In allegato.

⁶⁶ In allegato.

⁶⁷ In allegato.

⁶⁸ In allegato.

⁶⁹ In allegato.

Predisporre i fotocopia nuovo materiale; consulta il manuale in adozione alla ricerca di schede lessicali e di un nuovo testo di versione.

L'allievo

Correzione del compito affidata ad una coppia di studentesse (role playing)

In questa lezione l'insegnante intende sperimentare una speciale metodologia: lo scambio dei ruoli⁷⁰. Una coppia di studentesse deve 'calarsi nei panni dell'insegnante' e quindi, deve gestire la correzione del compito a casa secondo le modalità osservate nell'interazione con la docente. Solo al termine di questo 'esperimento', vengono ristabiliti i ruoli di partenza. In quanto leader di un gruppo d'apprendimento verifica l'efficacia dell'azione svolta, apportando eventualmente correzioni.

Compito domestico

Traduzione di alcune frasi su "studium" e "otium"⁷¹.



5°LEZIONE (6 DICEMBRE, 2 ORE)

Strumenti: manuale, vocabolario

L'insegnante

Correzione del compito

Esercizio di analisi e traduzione sul tema "Cultura e istruzione"⁷².

Lettura di un passo con traduzione a fronte: il lessico è specchio della civiltà

La lettura tratta dalla "Vita di Catone" di Plutarco⁷³ chiude questo ciclo di lezioni.

Funge da coronamento tematico a quanto detto sino ad ora.

Conclusioni

Riepilogo del lessico specifico dell'argomento scelto: si scrivono alla lavagna (secondo la predetta organizzazione) tutti i termini incontrati, ricordando il/i significati (riservando particolare attenzione ai falsi amici), li si ricontestualizza, calandoli nella civiltà romana e facendo così nuovamente riferimento al testo letto durante la prima lezione, "La scuola a Roma".

Presentazione della verifica.

Per il prossimo incontro

Preparazione del testo della verifica.

L'allievo

Partecipa attivamente alla fase di correzione del compito domestico; segue la lettura, l'analisi, la traduzione e il commento dei brani della sezione intitolata "Cultura e istruzione" e "Vita di Catone" di Plutarco. Scrive sul quaderno quello che ho riprodotto alla lavagna (riepilogo lessicale), annota (nel caso in cui non li ricordi) i significati.

Compito domestico

Ripasso degli argomenti trattati durante il ciclo di lezioni e lettura di inquadramento finale del brano relativo a "La scuola a Roma".



6°LEZIONE (7 DICEMBRE, 3 ORE)

⁷⁰ BALBONI, pp. 60-63.

⁷¹ In allegato.

⁷² In allegato.

⁷³ In allegato.

Verifica finale⁷⁴



7°LEZIONE (13 DICEMBRE, 30 MINUTI)

L'insegnante

Consegna delle verifiche e commento degli errori con la docente.

L'allievo

Pone domande di chiarimento sugli errori commessi.

PARTE TERZA: ANALISI DEL PROCESSO

3.1. Svolgimento dell'intervento didattico, eventuali modifiche apportate e loro motivazioni⁷⁵

1°LEZIONE (30 NOVEMBRE 2005, DUE ORE)

Strumenti: manuale, vocabolario, fotocopie, lavagna.

L'insegnante

Presentazione dell'attività programmata (primi 15 minuti)

Si presenta, espone i contenuti dell'intervento didattico, giustifica e motiva la scelta del tema specifico de "La scuola nell'antica Roma", chiarisce gli obiettivi che si è prefissata di raggiungere e di far raggiungere, elenca gli strumenti che si utilizzeranno a lezione (manuale, fotocopie, vocabolario, lavagna), ricorda i tempi dell'intervento, esemplifica le modalità di lavoro in classe e a casa (assegnerà, accordandosi con l'insegnante, un "ragionevole" numero di esercizi domestici), sottolinea che l'intervento, affinché sia significativo, deve necessariamente convergere in un momento valutativo, cioè in una verifica finale, che sarà strutturata secondo le disposizioni date dell'insegnante, in relazione a quelle del POF d'Istituto.

Avvio della lezione

Per creare lo sfondo contenutistico-concettuale sul quale si lavorerà in sede di traduzione, propone la lettura della scheda "La scuola a Roma" presente sul loro manuale⁷⁶. Le studentesse hanno così modo di sottolineare i concetti chiave espressi dal testo e visualizzare le immagini relative ad alcuni oggetti utilizzati a scuola nell'antica Roma.

Breve verifica dei requisiti di base

Prima di passare alla traduzione, svolge una breve 'indagine' diagnostica delle conoscenze morfosintattiche della classe, facendo domande sparse di grammatica.

Le studentesse seguono con attenzione questo momento, durante il quale hanno la possibilità di consultare il loro manuale, per annotarvi i concetti nuovi che possono emergere dal confronto interattivo docente-discente.

L'insegnante e l'allievo

⁷⁴ In allegato.

⁷⁵ Durante il percorso non sono state apportate modifiche rispetto al progetto.

⁷⁶ In allegato.

Traduzione di una versione

Naturalmente, prima della traduzione, occorre rispettare precise fasi d'analisi. In primo luogo, la lettura del testo. L'insegnante, "per rompere il ghiaccio", legge una prima volta il brano. Chiede poi ad una studentessa volontaria (almeno per la prima lezione non precetta nessuno) che rilegga il testo, integralmente, secondo un approccio di lettura quanto più 'attiva' possibile. Dalla lettura, si passa all'analisi delle strutture del testo, che, in quanto "textus", è una rete di strutture sintattiche più o meno complesse. Si intende dire che si è in presenza di un testo che è organizzato dallo scrivente (la versione è tratta, seppur facilitata, da Svetonio) in modo tale da comunicare qualcosa, secondo modalità più o meno complesse.

Si considera la struttura sintattica generale, quella frasale, e, nell'unità minima frasale, le funzioni logiche di cui ciascun termine è depositario. Compresa la struttura, si passa all'analisi del lessico: quante parole conoscono del testo? Quelle non note vengono cercate sul vocabolario (si "vieta" l'uso del vocabolario in fondo al manuale).

Tutte le studentesse sono munite di vocabolario, quindi si chiede a ciascuna di loro, a turno, di cercare sul vocabolario il lemma sconosciuto. E' in questo momento che l'insegnante pone domande relative alle strategie di ricerca del termine interessato. Letti tutti i significati, si fa riflettere su quale di essi possa essere utilizzato in questo contesto specifico e, individuato, si propone di trascriverlo a matita sul foglio. Terminata l'indagine lessicale (il confronto con i significati della lingua italiana è fondamentale), si passa alla traduzione, partendo dal verbo di ciascuna frase, dal quale se ne ricostruisce l'impianto, secondo le funzioni logiche e secondo le regole di ricodifica italiane.

La vita scolastica vi attende!

Dicit nutricula puero puellaeque: <<Meae deliciolae, iam septimum annum agitis. Mox magister in ludo vos (=vi) instituit et disciplinas docet. Litteras, historiam geographiamque discitis, multi libri leguntur et evolvuntur multaque opuscula memoriae mandantur. Magisteri saepe severi sunt, stilum vertunt et ferulis castigant sed vos certe assidui sedulique discipuli estis. Nutriculae vestrae gremio fovent, crepundiis delectant, vestras cunas protegunt atque lallant: nunc ludi non sunt, sed multas horas studio datis. Parati estis!>>.

Lessico: disciplina, -ae, f. / doceo, -es, -ui, doctum, -ere* / historia, -ae, f. / geographia, -ae, f. / disco, -is, didici, -ere* / liber, -i, m.* / lego, -is, legi, lectum, -ere / evolvere, -is, evolvi, evolutum, -ere / opusculum, -i, n.* / stilus, -i, m. nell'espressione "stilum vertere" = "correggere gli errori" / studium, -i, n. è un "falso amico" come otium e negotium a p. 136. Nutricula, -ae, f. = diminutivo del sostantivo nutrix, -icis, f. (3° decl.) = "nutrice" >> sia nutricola che nutrix derivano dal verbo nutrico, -as, -avi, -atum, -are = "nutro, allevo".

L'insegnante pone alcune domande sui contenuti della versione e propone questi due esercizi che vengono risolti oralmente:

- Quali sono nel brano le due parole che hanno valore di vezzeggiativo? In quale forma sono espresse?
- Volgi il discorso diretto in discorso alla 3° persona, con soggetto puer. Elimina il vocativo Mea deliciola e fai gli opportuni cambiamenti nella struttura della frase.

Organizzazione dell'apparato lessicale

Fa sottolineare a colori diversi i termini riferiti al campo semantico dell'insegnamento e della scuola. Scrive i termini alla lavagna e li organizza in classi secondo i colori (si è procurata un kit di gessetti colorati). Al posto, le studentesse che non hanno a disposizione il materiale occorrente, possono 'categorizzare' i termini secondo una legenda personalizzata (simbolica o nominale): rosso per la categoria 'verbi', blu per la categoria 'sostantivi maschili', rosa per la categoria 'sostantivi femminili', verde per i 'neutri'.

Approfondimento del lessico

Per iniziare il consolidamento del lessico specifico, propone l'analisi di una scheda che ha organizzato relativa al termine "magister"⁷⁷. Di tutte le accezioni presenti, evidenzia quelle che le studentesse potranno incontrare con più alta frequenza durante la loro "carriera" di traduttrici.

Stabilizzazione dei termini appresi

Al termine della lezione invita a riassumere le parole o le espressioni incontrate. Scrive alla lavagna, coadiuvata dalle studentesse chiamate, l'elenco di termini afferenti al tema considerato, secondo un'organizzazione funzionale: gli oggetti della scuola, gli attori del sistema educativo romano (allievo, insegnante, pedagogo), i verbi del docente e del discente. Perché si visualizzi in modo più evidente la differenza morfologica dei termini incontrati, si ricorre all'uso dei colori: rosso per la categoria 'verbi', blu per la categoria 'sostantivi maschili', rosa per la categoria 'sostantivi femminili', verde per i 'neutri'.

Analisi della scheda lessicale proposta dall'insegnante

3. MAGISTER, -I, m. / MAGISTRA, -AE, f.	
Lingua latina	Lingua italiana
<p>Il termine si riconnette all'aggettivo <i>megas</i> (gr.) = grande, per cui *<i>magis</i> = "di più, maggiormente"; come radice di un sostantivo, ne accresce la valenza ad indicare colui che ripone in sé qualità peculiari tali da distinguerlo dagli altri e da proporlo come guida di un gruppo.</p> <p><i>Magister</i>, infatti, in tutte le sue accezioni, indica un significato di superiorità. Ecco alcuni usi: <i>magister</i>, -i, m. = designava all'origine il capo supremo. In epoca repubblicana il <i>magister populi</i> era la più antica designazione del <i>dictator</i>, mentre in epoca imperiale il <i>magister officiorum</i> indicava il ministro degli interni; <i>magister equitum</i> = comandante della cavalleria; <i>magister ludi</i> = maestro elementare; precettore; <i>magister navis</i> = comandante di una nave da guerra; armatore; <i>magister pecoris</i> = guardiano di un gregge; <i>magister sacrorum</i> = capo di un collegio sacerdotale.</p> <p><u>Dalla stessa radice:</u> <i>magisterium</i>, -i, n. = carica di sovrintendente; controllo; guida; istruzione; <i>magisterius</i>, -a, -um, agg. = sovrano; <i>magistero</i>, -as, -avi, -atum, -are = governare, dirigere; insegnare <i>magistra</i>, -ae, f. = maestra; <i>magistralis</i>, -e, agg. <i>magistratio</i>, -onis, f. = scuola; <i>magistratus</i>, -us, f. = magistratura, carica pubblica</p>	<p><u>maestro</u></p> <p><u>magistero</u>; 1. attività culturale esplicita attraverso l'insegnamento 2. ... ✓ ✓</p> <p><u>maestra</u> 1. pertinente alla preparazione o assegnazione delle funzioni pedagogiche ... 2. che denota perizia <u>magistrato</u> = funzionario... > magistratura</p>

Per il prossimo incontro

Deve rivedere il nuovo brano da tradurre, già scelto in sede di programmazione, e riprodurlo in fotocopia; analizzare le schede lessicali presenti sul manuale e individuare le frasi da assegnare per compito; rileggere il brano che intende proporre in lettura, cioè l'epigramma X di Marziale.

⁷⁷ In allegato.

L'allievo

Interviene durante la correzione del compito assegnato per casa. Collabora attivamente a tradurre il brano assegnato, lavorando sul testo e riportando note, osservazioni lessicali, traduzione sul quaderno. Sottolinea le parti che l'insegnante indica come più significative e utili della scheda lessicale "magister". Annota sul quaderno i termini fin qui incontrati. Pone domande ed esplicita dubbi e incertezze sui contenuti e sull'aspetto morfosintattico.

Compito a casa

Tradurre e svolgere esercizi "Fedro".

Le studentesse devono utilizzare il vocabolario e non ricorrere comodamente al vocabolario presente sul loro manuale.

2°LEZIONE (1° DICEMBRE 2005, DUE ORE)

Strumenti: manuale, vocabolario, fotocopie, lavagna

L'insegnante

Avvio della lezione

La lezione ha inizio con un brevissimo riepilogo dei contenuti del precedente incontro, per far sì che le allieve si dispongano opportunamente (dal punto di vista cognitivo = disciplinare e intradisciplinare, e metacognitivo = strategie e meccanismi metacognitivi d'approccio alla materia specifica) al tipo di attività che sta per aver luogo.

Correzione della traduzione assegnata di compito e degli esercizi relativi

L'insegnante e l'allievo

Esercizio guidato di traduzione

Proposta di traduzione: il testo intitolato "Valerio Probo", in fotocopia⁷⁸, corredato da un breve apparato lessicale specifico.

Valerio Probo

Marcus Valerius Probus Berytius in provincia militabat, sed taedio ad studia se tradebat. Antiquos libellos apud grammatastam legebat, diligente repetebat atque alios (=altri) deinceps cognoscere cupiebat. Itaque multos locos emendabat et adnotabat. Valerius Probus discipulos aliquot (=alcuni) habebat sed magistri personam sustinere non cupiebat: nam tres (=tre) solos aut quattuor (=quattro) discipulos postmeridianis horis (=durante le ore pomeridiane) admittere solebat nec longos sermones (=discorsi) faciebat.

Pauca de minutis quaestiunculis edebat. Reliquit (=lasciò) autem silvam opusculorum de lingua antiqua.

da SVETONIO

Lessico: *grammatista*, -ae, m. = maestro elementare = *magister ludi** / *studium*, -i, n. = falso amico (p. 136) / *libellus*, -i, m. = diminutivo di *liber*, -i, m. / *loci*, -orum, m. pl. = brani / *opusculum*, -i, n. = diminutivo di *opus*, -eris, f. (3° decl.) = opera >> "piccola opera" >> "operetta, opuscolo".

⁷⁸ In allegato.

Le studentesse sono sollecitate ad un'analisi "autonoma" della sua struttura, almeno per le prime 3 righe). Al termine di questa prima fase individuale, si passa ad analizzare il testo (secondo la proceduralità descritta alla lezione 1) collettivamente, sotto la conduzione dell'insegnante. Le studentesse devono imparare a costruirsi un personale approccio di analisi del testo, il più funzionale possibile alla sua comprensione. Sottolinea che 'tradurre' non vuol dire 'interpretare' in ottica moderna il messaggio dell'antico, bensì 'comprendere' quanto il testo vuol dire.

Insomma, occorre che al termine della traduzione, la versione italiana del testo latino abbia un 'senso' in base a quel contesto e in relazione al periodo storico in cui quel testo è calato.

Durante questo esercizio chiarisce eventuali dubbi ed incertezze, orienta alla più rapida risoluzione dei problemi, integra la pratica con fondamenti di teorici che stanno alla base del momento traduttivo.

Al termine della traduzione, sottopone all'attenzione delle studentesse ad una serie di domande:

- a. Come hai tradotto l'espressione "ad studia se tradebat"? Che significa allora, generalmente, l'espressione, ad studia /ad studium se tradere?
- b. Che significa "libellos"? A quale termine latino si rifà?
- c. Che tipo di maestro è il *grammatista*?
- d. Che significato assume in questo contesto il termine "loci" (3^o riga, "locos")? In altro contesto, come potresti tradurlo?
- e. Che vuol dire "emendabat"? In italiano, il verbo "emendare", è usato in contesti specifici? Se sì, quali (fai qualche esempio)?
- f. Il termine "opusculum" è vezzeggiativo di quale nome latino? In italiano ha significato corrispondente al latino?

Organizzazione dell'apparato lessicale

Dal brano si desumono i termini nuovi che vengono ad integrare quelli incontrati nella prima lezione.

L'insegnante assegna questo esercizio alle studentesse stesse, che, divise a gruppi (organizzati secondo la semplice disposizione dei banchi), li annotano su di un foglio.

Al termine della ricerca, una studentessa viene chiamata alla lavagna e scrive le nuove parole incontrate secondo l'organizzazione già pianificata la lezione precedente.

Le altre allieve al posto evidenziano sulla fotocopia i termini presenti alla lavagna, secondo i colori proposti o secondo una legenda personalizzata.

Approfondimento del lessico

L'insegnante predispose l'analisi delle schede lessicali presenti sul manuale, l'una relativa ai termini "littera" e "litterae", l'altra al cosiddetto *falso amico* "officium"⁷⁹.

Naturalmente è in sede di analisi di questa scheda che intendo spiegare l'uso della definizione di *falso amico*, ricordando che la lingua latina ne presenta anche altri.

Lettura di un passo con traduzione a fronte: il lessico è specchio della civiltà

Nell'ultima parte della lezione dedica spazio alla lettura di questo testo, l'*epigramma X* di Marziale (presente sul manuale)⁸⁰, per concedere alle studentesse un momento di 'pausa' dall'impegnativa attività fin qui svolta.

Marziale (*Epigr. X, 62, passim*) (sul manuale, p. 508)

Una poesia di Marziale ci permette di scoprire che i sentimenti degli studenti di ieri nei confronti della scuola non erano molto diversi da quelli degli studenti di oggi.

⁷⁹ In allegato.

⁸⁰ In allegato.

Testo latino	Traduzione italiana
Ludi magister, parce simplici turbae: albae leone flammeo calent luces tostamque fervens Iulius coquit messem. (...) ferulaeque tristes scentra paedagogorum, cessent et Idus dormiant in Octobres: aestate pueri si valent, satis discunt.	O maestro di scuola, abbi pietà della tua schietta scolaesca: le limpide giornate sono calde per l'ardore del solleone e l'infuocato luglio porta a maturazione la messe riarsa. (...) Le tristi fruste, scettri dei pedagoghi, si riposo e dormano fino alle idi di Ottobre; d'estate i ragazzi, se stanno bene, imparano a sufficienza!

Stabilizzazione dei termini appresi

Incarica due studentesse di scrivere le nuove parole apprese; le altre devono mantenere un discreto silenzio fino a che il risultato della ricerca permette di condividere l'apprendimento e l'integrazione di tutti i termini incontrati sino ad ora.

Per il prossimo incontro

Deve predisporre un elenco di termini afferenti al campo semantico 'doceo' e 'disco' per monitorare e guidare con efficacia il lavoro a gruppi che intende organizzare la prossima lezione; deve rileggere i passi che si leggeranno per proporre oralmente una breve presentazione; deve documentarsi - sinteticamente - sulla figura e sull'opera di Quintiliano.

L'allievo

Interviene durante la correzione del compito assegnato per casa. Collabora attivamente a tradurre il brano assegnato, lavorando sul testo e riportando note, osservazioni lessicali, traduzione sul quaderno. Segue la lettura condotta da una compagna dell'epigramma di Marziale, sottolinea e appunta a margine le osservazioni che possono emergere. Annota sul quaderno i termini fin qui incontrati.

Compito domestico

Tradurre alcune frasi relative alle parole "littera/ litterae" e "officium"⁸¹.

3^oLEZIONE (2 DICEMBRE 2005, DUE ORE)

Strumenti: manuale, vocabolario, fotocopie, lavagna

L'insegnante

Correzione delle frasi di compito (20 minuti)

Organizzazione del lavoro di traduzione a coppie

Il lavoro di traduzione è condotto a coppie.

Le studentesse devono analizzare il testo intitolato "Ludus per i ragazzi è un termine davvero ambiguo" (1° parte)⁸² ed utilizzare il vocabolario 'equamente'; è preferibile che l'attività di comprensione e ricodificazione sia frutto di una feconda e formativa cooperazione, affinché le conoscenze e le competenze si fondano e si integrino, nello sforzo congiunto e negoziato, secondo un comune 'problema da risolvere' e nella direzione di un unico obiettivo.

L'allievo

⁸¹ In allegato.

⁸² In allegato.

“Ludus per i ragazzi è un termine davvero ambiguo” (1° parte)

Pueri et puellae ludum amant et ludere magis quam (=più che) stadere malunt (=preferiscono). Pueri libenter pila ludunt, puellae autem cum ligneis vel eburneis pupis ludere amant; et pueri et puellae trocheo ludere amant. Sed “ludus” etiam aliud (=anche altro) significat pueris Romanis (=per i...): a Romanis enim “ludus litterarius” appellatur quod (=quello che) nos “scuola elementare” appellamus. /// 1°parte

Pueri et puellae in ludo - id est (=cioè) in schola - sunt ubi (=dove) ludi magister (=maestro elementare) eos docet (= insegna loro) legere, scribere stylo in tabulis ceratis et numerare calculis. Pueri Romani certe pilae ludum magis quam (=più che) litterarum ludum amant! Schola enim, etiam si (=anche se) ludus vocatur, ludere non permittit et magister, etiamsi (=anche se) ludi magister appellatur, si (=se) discipulus in schola ludit, eum (=lo) ferula pulsat.

Lessico: ludus, -i, m. / primae litterae, f. pl. = “primi rudimenti dell’alfabeto” / tabellae, tabulae ceratae, f. pl. = “tavolette cerate” / calculus, -i, m. = “sassolino con cui fare i calcoli”.

Osservazioni sintattiche: le forme verbali al congiuntivo (cong. esortativo) vanno tradotte con il congiuntivo italiano.

L’insegnante e l’allievo

Condivisione dei risultati ottenuti e traduzione ‘negoziata’

L’insegnante provvede alla gestione e all’organizzazione dei tempi di correzione. Ciascuna coppia è chiamata a tradurre il testo (la prima studentessa) e ad analizzarlo dal punto di vista sintattico, morfologico e lessicale (la seconda studentessa). Al termine della correzione, ha chiamato a rispondere più di una coppia di lavoro. A chi fino a questo momento non è stato interpellato è chiesto di leggere l’intera traduzione. Scioglie eventuali dubbi ed incertezze.

Organizzazione dell’apparato lessicale

Dal brano si desumono i termini nuovi che vengono ad integrare quelli incontrati nelle precedenti lezioni.

Al termine della ricerca, una studentessa viene chiamata alla lavagna a scrive i termini di ultima acquisizione, secondo l’organizzazione già pianificata.

Le altre allieve al posto evidenziano sulla fotocopia i termini presenti alla lavagna, secondo i colori da me proposti o secondo una legenda personalizzata.

Approfondimento del lessico

In questa lezione l’analisi lessicale è condotta secondo un approccio deduttivo, nel senso che la docente chiede alle studentesse di usare il vocabolario per elencare tutti i termini che hanno legami semantici (contiguità, somiglianza o contrasto) con i verbi “disco” e “doceo”.

L’obiettivo è di costruire una scheda lessicale che presenti, affiancati, i termini relativi al tema richiesto, in lingua latina e in lingua italiana, per poter fare opportuni confronti tra i due codici linguistici.⁸³

1. DISCO, - IS, DIDICI, - ITUM, -ERE = imparare, apprendere RADICE: *disc-	
Lingua latina	Lingua italiana
<i>Discens, -entis</i> , part. pres. = la /il discente, cioè colui, colei che impara	discente
<i>Discipula, -ae</i> , f. = discepola, allieva	discepola

⁸³ In allegato.

<p><i>Discipulus, -i, m.</i> = discepolo, allievo <i>Con-discipulus, -i, m.</i> = compagno di scuola <i>Disciplina (discipulina), -ae, f.</i> = l'imparare, apprendimento, insegnamento <i>Discipulatus, -us, m.</i> = condizione di discepolo <i>Disciplinosus, -a, -um, agg.</i> = ben allenato, esperto <i>Disciplinatus, -a, -um, agg.</i> = ben istruito, allenato <i>In-disciplinatus, -a, -um, agg.</i> <i>In-disciplinatio, -onis, f.</i> <i>In-disciplinosus, -a, -um, agg.</i></p>	<p>discepolo condiscepolo disciplina</p> <p>discepolato ✓ disciplinato in-disciplinato in-disciplina ✓</p>
<p>Composti di DISCO (con suffissi che ne modificano o intensificano il significato): <i>Per-disco, -is, perdidici</i> = imparare bene, a fondo <i>De-disco, -is, dedidici</i> = disimparare, dimenticare <i>Ad-disco, -is, -didici</i> = imparare bene, apprendere di più <i>Prae-disco, -is, -didici</i> = imparare o conoscere in anticipo</p>	
<p>2. DOCEO, -ES, DOCUI, DOCTUM, ERE = insegnare, istruire; dimostrare; informare RADICE: *doc-</p>	
<p>Lingua latina</p> <p><i>Docens, -entis, part. pres.</i> = colui, colei che insegna <i>Doctor, -oris, m.</i> = maestro, precettore <i>Sub-doctor, -oris, m.</i> = assistente <i>Doctrina, -ae, f.</i> = insegnamento, educazione <i>Docilitas, -atis, f.</i> = facilità ad imparare <i>Doctus, -a, -um, agg.</i> = dotto, colto <i>Docibilis, -e, agg.</i> = che impara facilmente <i>Docilis, -e, agg.</i> = che impara facilmente > arrendevole <i>In-docilitas, -atis, f.</i> = incapacità d'apprendere <i>In-doctus, -a, -um, agg.</i> = non istruito <i>In-docibilis, -e, agg.</i> = incapace d'apprendere <i>In-docilis, -e, agg.</i> = incapace ad imparare</p>	<p>Lingua italiana</p> <p><u>docente</u> <u>dottore</u>: in it. nuove accezioni del termine: 1. grado accademico... 2. <i>assol.</i> = medico 3. <i>arc.</i> = maestro</p> <p><u>docilità, docile e i contrari</u> perdono il significato iniziale legato alla sfera semantica dell'"insegnamento", per indicare, in base all'uso comune, un modo d'essere, "una disposizione a farsi guidare, condurre".</p>
<p>Composti di DOCEO</p> <p><i>De-doceo, -es, -ui, -doctum, ere</i> = far disimparare, far dimenticare; <i>E-doceo, -es, -ui, -doctum, - ere</i> = istruire bene, informare minutamente; <i>Per-doceo, -es, -ui, -doctum, - ere</i> = insegnare, ammaestrare <i>Sub-doceo, -es, -ui, -doctum, -ere</i> = istruisco facendo le veci del maestro</p>	

Lettura in traduzione e commento di alcuni passi tratti dall'opera di Quintiliano

L'ultima fase della lezione prevede la lettura di alcuni passi tratti dall'opera di Quintiliano⁸⁴. Sono prodotti sia in italiano che in latino, per poter fare alcune osservazioni (poche in alcuni di essi) di tipo lessicale.

L'insegnante parla brevemente dell'autore e della sua opera, per contestualizzare i testi scelti.

⁸⁴ In allegato.

Per il prossimo incontro

Deve rivedere sul manuale due schede lessicali e scegliere le frasi da assegnare di compito.

L'allievo

Durante questa lezione l'allievo è stato stimolato ad utilizzare il vocabolario per la traduzione del brano latino assegnata a coppie; a consultare il vocabolario per 'indagare' sui lemmi che appartengono al campo semantico di 'insegno' e 'apprendo'; a seguire la lettura di alcuni testi tradotti dall'opera di Quintiliano e ad evidenziare i termini latini - già dall'insegnante sottolineati - sul testo in lingua; ad aggiungere i nuovi termini a quelli noti.

Compito assegnato

Completare il testo intitolato "Una giornata di studio".

4°LEZIONE (5 DICEMBRE 2005, UN'ORA)
--

Strumenti: manuale, fotocopie.

L'insegnante

Esercizio di traduzione guidata

"Ludus per i ragazzi è un termine davvero ambiguo" (2°parte)

Pueri et puellae ludum amant et ludere magis quam (=più che) stadere malunt (=preferiscono). Pueri libenter pila ludunt, puellae autem cum ligneis vel eburneis pupis ludere amant; et pueri et puellae trocheo ludere amant. Sed "ludus" etiam aliud (=anche altro) significat pueris Romanis (=per i...): a Romanis enim "ludus litterarius" appellatur quod (=quello che) nos "scuola elementare" appellamus. /// 1° parte

Pueri et puellae in ludo - id est (=cioè) in schola - sunt ubi (=dove) ludi magister (=maestro elementare) eos docet (= insegna loro) legere, scribere stylo in tabulis ceratis et numerare calculis. Pueri Romani certe pilae ludum magis quam (=più che) litterarum ludum amant! Schola enim, etiam si (=anche se) ludus vocatur, ludere non permittit et magister, etiamsi (=anche se) ludi magister appellatur, si (=se) discipulus in schola ludit, eum (=lo) ferula pulsatur. 2°parte

Approfondimento del lessico

Propone di leggere sul manuale le schede lessicali sui *falsi amici* "studium" e "otium".

Lettura in traduzione di alcuni passi tratti dall'opera di Quintiliano, analisi di alcuni termini specifici e breve commento.

Per il prossimo incontro

Deve predisporre un elenco 'personale' dei termini incontrati in tutto il ciclo di lezioni relativi alla scuola, per aver modo di gestire meglio, di monitorare e di controllare il lavoro e i risultati dello stesso che intende far svolgere alla classe.

Rilegge le frasi che saranno tradotte inerenti al tema "Cultura e istruzione".

Rivede il brano di Plutarco sulla vita di Catone per cogliere qualche spunto di commento durante la lettura in classe. Appronta le fotocopie da distribuire.

L'allievo

Correzione del compito affidata ad una coppia di studentesse (role playing)

In questa lezione ha luogo il cosiddetto "scambio dei ruoli". Una coppia di studentesse 'si cala nei panni dell'insegnante' e quindi, gestisce la correzione del compito a casa secondo le modalità osservate nell'interazione con la docente. Solo al termine di questo 'esperimento', vengono ristabiliti i ruoli di partenza.

L'allievo segue sul manuale la lettura, l'analisi e il commento delle schede lessicali proposte, e sulla fotocopia data dall'insegnante, la lettura e l'analisi di alcuni termini specifici desunti dall'opera di Quintiliano.

Compito domestico

Traduzione di frasi su "studium" e "otium".

5°LEZIONE (6 DICEMBRE 2005, DUE ORE)

Strumenti: manuale, vocabolario, lavagna

L'insegnante

Correzione del compito

Corregge gli esercizi assegnati. Le studentesse devono aver predisposto il materiale per la correzione, dal quaderno alla biro rossa (non necessariamente rossa, purché correggano). Alla fine di questa fase, con un giro di domande, verifica che le discenti abbiano ascoltato 'attivamente', capito e apportato le dovute modifiche al lavoro svolto a casa.

Traduzione, analisi e commento di brevi frasi sul tema "Cultura e istruzione"

Lettura in traduzione del testo di Plutarco, fornito in fotocopia.

(Vita di Catone, 20, tratto da L. Canfora, "L'educazione", in "Storia di Roma", Einaudi, Torino, 1989, vol. IV, pp. 735-770).

Presentazione

Plutarco, uno storico greco, racconta che Catone decise di educare egli stesso il proprio figlio, benché avesse in casa un maestro incaricato di insegnare grammatica a molti ragazzi; tuttavia non riteneva dignitoso il fatto che suo figlio fosse rimproverato da uno schiavo o che questi avesse la libertà, come il maestro di scuola, di punirlo anche severamente in caso di indisciplina. Così Catone gli insegnò personalmente la grammatica, il diritto, la ginnastica, persino la scherma, il pugilato e l'equitazione. Non trascurò neppure di fargli conoscere la storia di Roma, nella quale avrebbe trovato gli insegnamenti morali utili a diventare un ottimo cittadino.

Catone educa personalmente il figlio

Quando il bambino cominciò ad intendere, se ne assunse lui la cura e gli insegnava l'alfabeto, pur avendo con sé, in casa, un garbato schiavo litterator di nome Chilone, il quale insegnava a molti ragazzi. Non voleva, lo dice lui stesso, che il proprio figlio fosse eventualmente rimproverato da uno schiavo o dallo schiavo fosse preso per un orecchio se per caso si fosse rivelato scolaro pigro: non volle che suo figlio fosse debitore nei confronti di uno schiavo di un insegnamento così importante; e perciò fu lui, per il proprio figlio, maestro elementare, maestro di diritto, maestro di ginnastica. Non solo gli insegnava personalmente a lanciare il giavellotto, a cavalcare e a combattere a piedi, ma anche a fare a pugni, a sopportare il caldo e il freddo, a nuotare contro i vortici impetuosi del fiume. Ci fa sapere di aver scritto di suo pugno le Storie in grossi caratteri: così il fanciullo poteva disporre in casa dei mezzi necessari per conoscere la storia passata e assimilare le tradizioni del proprio popolo.

Conclusioni

Riepilogo del lessico specifico dell'argomento scelto; scrive alla lavagna (secondo la predetta organizzazione) tutti i termini incontrati, ricorda il/i significati (riserva particolare attenzione ai falsi amici), li ricontestualizza, calandoli nella civiltà romana e facendo così nuovamente riferimento al testo letto durante la prima lezione, "La scuola a Roma".

Presenta il tipo di verifica che intendo predisporre, d'accordo con l'insegnante.

Per il prossimo incontro

Incontra l'insegnante-tutor per predisporre la verifica finale. Il testo viene fotocopiato in 20 copie.

L'allievo

Partecipa attivamente alla fase di correzione del compito domestico; segue la lettura, l'analisi, la traduzione e il commento dei brani della sezione intitolata "Cultura e istruzione" e "Vita di Catone" di Plutarco.

Scriva sul quaderno quello che ho riprodotto alla lavagna (riepilogo lessicale), annota (nel caso in cui non li ricordi) i significati.

Compito domestico

Ripasso degli argomenti trattati durante il ciclo di lezioni e lettura di inquadramento finale del brano relativo a "La scuola a Roma".

6°LEZIONE (7 DICEMBRE 2005, TRE ORE)

Strumenti: vocabolario, fotocopie e lavagna

Verifica sommativa

L'insegnante

Dispone i banchi secondo le direttive dell'insegnante. Presenta la struttura della verifica. Ricorda di rispettare alcune importanti fasi che precedono la traduzione vera e propria: lettura dell'intero brano, analisi strutturale, divisione in periodi e in proposizioni, individuazione delle strutture morfologiche e loro organizzazione in una rete di funzioni logiche, analisi del lessico noto.

Distribuisce la fotocopia della verifica e legge lentamente il testo. Segnala e spiega l'uso del predicativo dell'oggetto in italiano, poiché tale struttura è presente nel testo. Indica alla lavagna quale ordine debba essere dato alle parole della frase "Tulliam solam relinquebant".

Sulla cattedra appronta un altro vocabolario che può essere utilizzato da chiunque abbia bisogno. Segue l'andamento della prova, e, al termine, ritira i compiti.

L'allievo

Predisporre il materiale per la verifica (foglio protocollo e vocabolario).

7°LEZIONE (13 DICEMBRE 2005, 1/2 ora)
--

L'insegnante

Consegna delle verifiche e commento degli errori con la docente.

L'allievo

Pone domande di chiarimento sugli errori commessi.

3.2. Osservazioni relative agli aspetti relazionali sperimentati.

Durante quest'esperienza di didattica 'sul campo' la tirocinante ha avuto modo di collaborare nuovamente con la docente-tutor con cui l'anno scorso ha svolto il tirocinio osservativo. Stesso contesto scolastico, ma nuova classe. Allora una seconda, ora una prima. La classe si è dimostrata sin dai primi incontri ben disposta, ha lavorato con motivazione e curiosità, attenzione e partecipazione, ha posto le condizioni perché si creasse un clima di fiducia reciproca e di dialogo, condividendo strategie e obiettivi comuni. L'aspetto relazionale ed emotivo non è passato in secondo piano durante le fasi di apprendimento in un certo contesto.

Se è vero, come è vero, che la professione docente implica non soltanto una mera trasmissione di conoscenze, bensì investe una serie di competenze che vanno oltre il sistema di insegnamento tradizionale - e ormai superato -, quali competenze organizzative, tecniche e relazionali, allora questa è stata l'occasione per imparare a costruire delle conoscenze con un gruppo di studentesse in un continuo dialogo formativo, in un clima di classe tranquillo, collaborativo e motivato ad

apprendere, anche dagli errori commessi. L'andamento dialogico delle lezioni ha consentito a tutte di partecipare attivamente alla costruzione di nuove conoscenze, alla stabilizzazione di quelle già acquisite, di porre domande inerenti al lavoro svolto in un dato momento oppure relative a parti di programma passate, ma non ancora sedimentate, e allo sviluppo di alcune competenze legate all'ostico contesto traduttivo. Quest'ultima è stata una 'sfida' poiché, prima dell'intervento, le studentesse erano state abituate a tradurre o frasi o brani molto brevi. Impostare un 'laboratorio' di traduzione per 10 ore durante il quale tradurre e analizzare il lessico specifico, è stata una scelta motivante, per l'insegnante e per le allieve, co-costruendo poco per volta, lezione dopo lezione, l'affresco di un determinato spaccato di civiltà romana. Nell'intervento sono stati conciliati i due obiettivi, quello di sviluppare e perfezionare la conoscenza dei contenuti prefissati in sede di programmazione preliminare con la tutor e quello di rispondere ai bisogni della classe, secondo una impostazione flessibile e formativa. Non sono stati apportati significativi cambiamenti a quanto deciso, ricorrendo ad adattamenti per venire in contro ai ritmi medi di apprendimento del gruppo, ripetendo, confermando o spiegando più volte argomenti specifici, su richiesta sia delle allieve maggiormente 'in difficoltà' sia di quelle migliori, in un continuo e scambievole *feed-back*. D'altra parte, pur consapevole sin dall'inizio della disomogeneità dei livelli d'apprendimento della classe, l'insegnante non è caduta (ed in realtà, avendo qualche anno di insegnamento alle spalle, è stato da sempre il suo 'impegno' quale garanzia di equità) in facili (forse umani?) processi di categorizzazione e di etichettamento: ha considerato l'eterogeneità come fattore arricchente, come stimolo per guidare tutte, chi più chi meno, a conseguire i migliori risultati possibili a disparità di possibilità. In quest'ottica 'positiva' ha visto il momento della valutazione, affinché i risultati della verifica non avessero una ricaduta negativa sulle studentesse - 'selezionando le buone dalle cattive' - ma fossero considerati il frutto di 'errori' per crescere e migliorare. 'Apprendere dall'esperienza' è in fondo 'apprendere dagli errori' per evitarli: con questo progetto è bene approcciarsi ad uno studio formativo e ad un apprendimento significativo. I momenti della verifica e della valutazione non sono emotivamente 'neutri' e devono essere vissuti e rielaborati con mente adulta. E' così che ha presentato al gruppo quello che sarebbe stato il momento conclusivo dell'intervento: una verifica che permettesse di valutare la 'bontà' di ciò che era stato fatto. I suoi risultati sono stati davvero molto positivi, più di quanto la stessa docente-tutor si sarebbe aspettata. I meriti? Naturalmente del gruppo che ha risposto con entusiasmo, motivazione e impegno agli stimoli, con continuità e con partecipazione costanti; si può parlare di *continuum* tra alte aspettative e buoni risultati (alludiamo al ben noto "effetto Pigmalione" o "effetto insegnante". No, non è questo il caso, dal momento che colei che ha corretto le verifiche, espresso un giudizio e quindi emesso una valutazione - con la mediazione della tutor - non ha avuto modo di conoscere tanto bene le studentesse da 'etichettarle' sin dall'inizio. I risultati dunque rispecchiano i reali valori, qualità e competenze della classe.

3.3. Analisi critica dei risultati

L'insegnante-specializzanda e la docente-tutor hanno deciso di predisporre una verifica che funga da strumento per monitorare il livello di comprensione/apprendimento non solo delle regole morfosintattiche latine ma anche del lessico specifico del tema prescelto.

Hanno progettato di valutare due aspetti:

- ◆ la capacità di utilizzare le competenze morfosintattiche e lessicali al fine della comprensione e della traduzione di un breve passo in lingua
- ◆ la conoscenza del linguaggio specifico del tema considerato.

La prova prevede la traduzione di un passo in lingua e la risoluzione di un breve questionario nel quale si vanno a verificare le conoscenze lessicali.

Durante la correzione, per quanto riguarda la traduzione, si è concordato di sanzionare traduzioni 'troppo libere', che non rispettassero cioè le strutture morfosintattiche latine o che rivelassero

un'attenzione superficiale al testo (abbiamo preferito privilegiare una traduzione 'letterale', visti gli obiettivi propositivi), di sottolineare le errate ricodificazioni in lingua italiana. Nel questionario (domande e risposte chiuse) si è valutata la conoscenza lessicale e gli errori commessi sono stati tutti sanzionati.

Tab. 1. Indicatori per la valutazione della traduzione (desunti dal POF)

INDICATORI	PUNTEGGIO	PUNTEGGIO IN DECIMI
Conoscenza delle regole grammaticali e sintattiche	1-10	1-5: insufficiente 5/6: quasi sufficiente 6: sufficiente 6/7: più che sufficiente 7: discreto 7/8: buono 8: buono 8/9: ottimo 10: eccellente
Scelte lessicali	1-10	1-5: insufficiente 5/6: quasi sufficiente 6: sufficiente 6/7: più che sufficiente 7: discreto 7/8: buono 8: buono 8/9: ottimo 10: eccellente
Comprensione ed interpretazione del testo	1-10	1-5: insufficiente 5/6: quasi sufficiente 6: sufficiente 6/7: più che sufficiente 7: discreto 7/8: buono 8: buono 8/9: ottimo 10: eccellente

Per ciascun indicatore si attribuisce un punteggio in decimi, che, alla fine, si somma e si divide per il numero degli indicatori.

Tab. 2. Indicatori per la valutazione del questionario

ITEM	PUNTEGGIO MAX 10/10
1	1,5
2	0,5
3	0,5
4	1,5
5	1
6	1,5
7	1,5
8	0,5
9	1,5

Risultati della verifica

Il prospetto dei risultati è ordinato in progressione crescente, dal risultato più basso a quello più alto.

Tab. 3. Risultati della verifica finale

Studenti	N°errori	Tipo di errore	Lessico	Voto finale	Osservazioni
1	20	Morfologici e lessicali	Non svolto	4+	Lacune morfologiche (non conoscenza dello impf. attivo) e lessicali (non conoscenza lessicale specifica)
2	14	Morfologici e lessicali	Non svolto	5	Tralasciati alcuni termini (lapsus)
3	12	Sintattici e morfologici	3	5/6	Tralasciata una riga (lapsus)
4	10	Morfologici e lessicali	4	6-	Non conoscenza dell'impf. latino; scarsa conoscenza del lessico specifico
5	10		4	6	
6	9	Morfologici e lessicali	6	6+	Errore sing./pl.; uso errato del lessico in ricodifica italiana (orto/giardino).
7	8	Morfologici e lessicali	4 ½	6 ½	Attenzione alla differenza fra impf. e pass. remoto; differenza fra sing. e pl.
8	8	Morfologici e lessicali	5	6 ½	-
9	9	Morfologici e sintattici; lessicali.	6 ½	6	-
10	7	Morfologici e lessicali	5 ½	7	-
11	6	Lessicali	6	7	Errore nella ricostituzione dell'ordine frasale in ricodifica italiana
12	7	Morfologici e lessicali	6 ½	7	Errori sing./pl.; lessico italiano errato ('assidua' = frequente?)
13	7	Lessicali e morfologici	4 ½	7	-
14	4	Lessicali	5 ½	8	-
15	1		6 ½	8+	-
16	2		5 ½	8 ½	-
17	2		6 ½	8/9	-
18	4	Lessicali	6 ½	8/9	-
19	3		7 ½	8/9	-

I punteggi di riferimento sono stati attribuiti in collaborazione con la docente-tutor tenendo presenti i diversi livelli di difficoltà delle consegne. Durante l'attività di tirocinio e il processo di monitoraggio continuo relativo all'apprendimento dei concetti e all'assimilazione dei contenuti, si è constatata una certa 'problematicità' (dovuta a carenze morfosintattiche e procedurali) durante la fase traduttiva. In questo senso, la tirocinante con l'insegnante-tutor ha tenuto conto, con un buon livello di approssimazione, delle debolezze e dei miglioramenti dimostrati al termine dell'esperienza.

Rispetto agli obiettivi prefissati, i risultati sono stati molto positivi e superiori alle 'aspettative' della tutor la quale ha riscontrato un certo miglioramento medio della classe rispetto alle verifiche precedenti. In effetti, l'intervento didattico è stato finalizzato, oltre che a formare una maggior consapevolezza dell'importanza della conoscenza del lessico, anche a fornire, strutturare, esplicitare e mettere in comune quelle competenze metacognitive utili a rendere proficuo e significativo il momento della traduzione. Nel perseguire questi scopi, infatti, è stato stimolato un continuo feedback e tutto il gruppo-classe è stato coinvolto con domande e con esercizi, per

consolidare le conoscenze già acquisite da alcune e per chiarire dubbi ed incertezze di altre, in una ricorsiva dinamica di rinforzo.

Analizzando i risultati, è possibile osservare che quelli più bassi (4+/5) comprendono una percentuale del 10%, quelli medi (6/7) una percentuale del 59%, quelli alti (8/8/9) del 31%. La media è di 6,89 (quasi discreto).

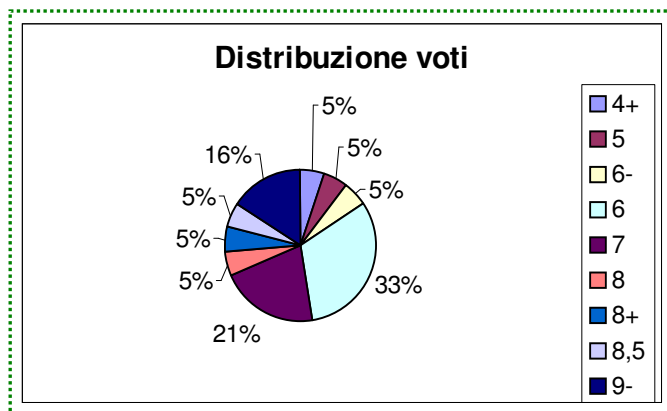


Grafico 1. Distribuzione percentuale dei voti

Analisi degli “errori”

Per una corretta definizione e distinzione tra tipi d’errori, ci si di quanto scrive Antonia Piva⁸⁵:

Bisogna anzitutto distinguere tra lapsus, sbaglio ed errore. Lapsus linguae o lapsus calami è quella “scivolata” causata da tensione, stanchezza, concentrazione frammentata... è, di per sé, un difetto esecutivo, consistente in una sostituzione, trasposizione o omissione di un segmento dell’enunciato: un morfema, una parola o addirittura un sintagma. Al contrario, l’errore è una vera e propria infrazione di codice, cui segue un enunciato inaccettabile. Esso è determinato da cause fisiologiche o psicologiche, o da una imperfetta conoscenza linguistica, con le regole del nuovo codice non ancora sedimentate... Lo sbaglio⁸⁶ ha invece origine da un’errata scelta dello stile, conseguente ad una incapacità di giudizio nel saper adattare la lingua alla situazione... distinguiamo gli errori ortografico-fonologici, quelli morfosintattici, quelli lessico-semantic.

Alla luce dell’analisi delle verifiche, per quanto riguarda la traduzione, registro un’alta frequenza di errori morfologici (ad es., il mancato riconoscimento dell’impf., dei casi, del numero, sing. o pl.) e di errori lessico-semantic; un caso di errore ortografico-fonologico (errata lettura di *grammatista* per *grammatica*); alcuni sbagli, tra cui, “orto” per “giardino”, “frequente” per “assidua”; alcuni lapsus, tra i quali, l’omissione di un’intera frase e di alcune parole.

Attribuisco queste imprecisioni almeno a tre fattori (ma il problema della genesi dell’errore non si risolve così semplicisticamente): la tensione procurata dal dover assolvere ad un compito ‘nuovo’, cioè l’essere corretti e valutati anche da una seconda docente; la scarsa abitudine alla traduzione di brani, più o meno lunghi; la debole o quanto meno incerta conoscenza dei fondamenti linguistici latini, morfologici almeno, e sintattici italiani (diventa più ‘caotico’ tradurre quando non si può efficacemente smontare il testo in sequenze e in unità minime di significato).

⁸⁵ PIVA, pp. 357-358.

⁸⁶ Si sottolinea come la distinzione fra il termine ‘errore’ e ‘sbaglio’ non sia risolutiva per categorizzare in tipologie specifiche le ‘deviazioni’ da una traduzione corretta.

3. 4. Riflessione critica sull'esperienza didattica condotta: errori commessi e proposte di soluzioni alternative più efficaci

L'esperienza didattica condotta si è rivelata particolarmente interessante e costruttiva perché ha permesso alla tirocinante di collaborare con un'insegnante 'esperta' e 'riflessiva', capace di coniugare conoscenze disciplinari e metodologie idonee per insegnarle, e competenze relazionali che permettono di rapportarsi in modo costruttivo con i colleghi e con gli studenti. La cooperazione è stata continua, dalle prime occasioni di incontro e di osservazione della classe alla definizione e stesura del piano di intervento, scandito funzionalmente per tempi e per obiettivi in ragione delle esigenze dei singoli allievi.

Durante l'intero percorso l'insegnante ha privilegiato un approccio alla lezione di tipo dialogico, dando modo a tutti di confrontarsi, nella consapevolezza che un apprendimento significativo ed efficace sia frutto di motivazione, attenzione e partecipazione attiva dello studente. Il clima d'interazione in classe, positivo e collaborativo, fondato su di un dialogo impegnato sui contenuti ma aperto alla discussione, ha permesso di svolgere tranquillamente il programma, instaurando con tutte le studentesse un rapporto amichevole e didatticamente formativo. Un 'lavoro sull'umano' come quello dell'insegnante, che, a dire di Perrenoud, richiede di 'agire nell'urgenza, decidere nell'incertezza', può riservare degli errori, più o meno intenzionali, dovuti a scelte improvvise e non programmate, a fatti imprevisti, oppure a limiti di tempo. Così, il progetto di sviluppo e consolidamento della conoscenza lessicale, pur limitato ad un tema specifico, avrebbe meritato un maggior respiro didattico, tempi più lunghi, perché conoscere il lessico non significa comprendere i suoi significati, non vuol dire saperlo utilizzare in contesti altri da quello considerato, non corrisponde, in ultima istanza, a saperlo trasferire altrove. D'altra parte, il problema della didattica del lessico prevede una considerazione particolare tanto nei metodi quanto nei tempi: programmazioni annuali e strutturate modularmente potrebbero consentire di aprire scenari di civiltà più ampi e meglio scandagliati. Tant'è: consapevolmente è stata imboccata questa strada per rendere lo studio del latino meno asettico, meno lontano dagli interessi di giovani adolescenti, più legato ad aspetti di vita quotidiana. L'insegnante ha contato sulla 'novità', rispetto alla didattica del latino di un primo anno di scuola secondaria: dall'approccio normativo e deduttivo, ad un approccio per scoperta, dal testo alla regola sino al lessico, dalla pagina di civiltà al lessico sino al testo, con un andamento ricorsivo che consolidasse le conoscenze. Ha 'sfruttato' la disponibilità del gruppo per lavorare a ritmi serrati (ottemperando a rispettare le esigenze delle studentesse) alternando a momenti di lavoro pause di conversazione informale, riconoscendo di collaborare alla crescita di persone, non di semplici cervelli, tanto meno di umidi soprabiti, come quelli delle lezioni di storia del prof. Lamis di pirandelliana memoria. Alla luce dei loro risultati, ritiene che le lezioni siano state formative dal punto di vista didattico. Le studentesse hanno dato prova di aver assimilato e rielaborato le conoscenze che, durante le ore in classe, sono state spiegate con gradualità, con molti esercizi e con numerose esemplificazioni sia alla lavagna che verbali. L'insegnante è convinta che la positività dei risultati ottenuti sia attribuibile a tanti fattori: al clima di classe che la tutor è stata in grado di creare e che le ha permesso di subentrare senza difficoltà; al metodo di conduzione delle lezioni della docente, quanto mai efficace, cui si è consapevolmente rifatta; alla disponibilità delle ad intraprendere con un'insegnante diversa un breve ciclo di lezioni, riconoscendo la stessa autorevolezza della docente ordinaria e instaurando un davvero proficuo "dialogo didattico".

4. ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITÀ SVOLTA

4.1. Conclusioni e riflessioni sul proprio percorso di formazione professionale

Le competenze disciplinari personali, quelle relazionali e organizzative maturate in quattro anni di insegnamento presso alcune scuole medie e in un istituto superiore del territorio biellese e un biennio di formazione SISS (che si configura come strumento per favorire un corretto bilanciamento tra conoscenze disciplinari e pratiche attraverso un'attività di tirocinio che dà la reale opportunità di coniugare teoria e pratica, studio e lavoro, formazione e professione) possono offrire gli strumenti giusti per confrontarsi con quella che Freud, secondo un vecchio adagio popolare, nel 1921, definiva come 'uno [l'educare] dei tre mestieri impossibili (accanto al curare e al governare)⁸⁷. A differenza dell'insegnante tradizionale, semplice trasmettitore di saperi elaborati altrove, l'insegnante del 2000 deve essere un "professionista riflessivo", vale a dire: riflettere sull'azione insegnativa, enuclearne gli aspetti concettualmente salienti, apportare innovazioni nella pratica didattica, tentare di dare soluzione ai problemi emersi, cercare di cooptare nella verifica delle proprie strategie didattiche i colleghi che vivono in situazioni analoghe. L'insegnante deve essere veramente 'competente' in grado istruire ed educare, lavorare con gruppi e con gli individui, "collaborare con gli altri e assumere la solitudine della classe che è fonte di tutte le sofferenze e di tutte le gioie, assicurare l'eguaglianza degli allievi e la promozione dei migliori, trattare gli allievi come sono e condurli verso un ideale"⁸⁸.

Il valore aggiunto di una scuola di specializzazione all'insegnamento secondario sta nell'equilibrio positivo tra l'area delle scienze dell'educazione e quella delle didattiche disciplinari. Ai docenti di queste ultime si richiede di tradurre le teorie psico-pedagogiche e sociali in costrutti con ricadute operative, a quelli delle discipline caratterizzanti il corso di entrare nello specifico delle problematiche della didattica del latino. Dagli uni e dagli altri, in egual misura, la futura insegnante ha tratto il maggior arricchimento culturale. Ha avuto modo di riflettere sullo stato adolescenziale dei propri studenti con mente più consapevole, più pazienza, sensibilità e attenzione psicologica per riuscire ad entrare in contatto con loro cercando di dare spazio alla comunicazione e all'ascolto ("ascolto" nel senso di "entrare in contatto per comprendere e capire"⁸⁹) per cogliere e rendere più comprensibili i messaggi emozionali (verbali e non verbali) che caratterizzano i processi di apprendimento-insegnamento. Ha tentato di mettersi in gioco, perché prima necessità del docente professionista è "trasmettere un proprio sé al giovane che ha di fronte, in maniera ponderata e intelligente"⁹⁰, facendo crescere competenze empatiche che ognuno possiede per testimoniare all'allievo la possibilità futura di una mente adulta che può convivere con il dubbio e l'incertezza. Ha voluto dimostrarsi coerente ed equa nelle decisioni prese, garantendo trasparenza e giustizia: l'uso antipsicologico del paradigma del bastone e della carota (rinforzo e ricompensa) e quindi della sottomissione all'autorità, l'imposizione del proprio ruolo con fare cattedratico e autoritario, l'etichettare, il sottovalutare le potenzialità di uno studente, maltrattarlo con l'esclusione e con il disinteresse, sono pratiche diffuse nell'agire quotidiano dell'insegnante, forse più o meno consapevoli, con ricadute spesso significative, negative o positive, sul processo di apprendimento: il cosiddetto 'effetto Pigmalione' o della 'profezia che si autoadempie' non a caso, credo, venga definito "effetto insegnante".

Ha scelto di essere il tipo di insegnante che guida lo studente nel processo di crescita, stimolandolo al dialogo, alla scoperta, alla risoluzione di problemi più o meno concreti, al confronto con i pari e alla collaborazione con loro: pur non ricorrendo al metodo d'insegnamento/apprendimento del *cooperative learning*,⁹¹ per ragioni di tempo, non perché

⁸⁷ FISCHER, p. 154.

⁸⁸ FISCHER, p. 162.

⁸⁹ BLANDINO, GRANIERI, 1995, p. 195.

⁹⁰ FISCHER, p. 172.

⁹¹ FISCHER, p. 201.

scettica della sua efficacia, con la dialogicità delle lezioni ha fatto sì che di fosse uno scambio e un'interazione tra pari costante (*peer interaction*)⁹², sperimentando pratiche di *peer tutoring* nel gioco di simulazione del *role play*, riproducendo tra gli allievi l'asimmetria del rapporto insegnante-studente, lavorando a sviluppare quelle che sono le pratiche più tipiche del *cooperative learning* (l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e le competenze sociali del lavoro di gruppo), credendo che l'interazione fra studenti sia una risorsa e non un elemento di disturbo al processo di apprendimento, un'occasione per sviluppare la motivazione all'apprendimento come risposta al conflitto socio-cognitivo che s'innesca fra pari al momento di risolvere un problema e come occasione per guidare lo studente dal livello di ciò che è in grado di fare da solo al massimo livello di sviluppo possibile per lui (secondo la teoria del sovietico Vygotskij della "zona di sviluppo prossimale"⁹³). Il dialogo e l'aiuto tra compagni vanno opportunamente incoraggiati e gestiti in vista del 'benessere' a scuola, sviluppando l'autostima e riducendo la frustrazione (attraverso un'azione di sostegno e rinforzo, *scaffolding*) degli studenti. Questo approccio 'empatico' che l'insegnante ha posto in essere e la conduzione della lezione secondo uno *style teaching* 'democratico'⁹⁴ (dagli studi di Lippitt e White è emerso come sia preferibile - alla luce dei risultati - e preferito - a dire degli studenti - questo stile educativo caratterizzato dalla discussione con il gruppo, stimolo al confronto, attenzione alle dinamiche socio-affettive, a quelli autocratico e lassista-permissivo⁹⁵) hanno consentito di ottenere risultati positivi in sede di verifica. In quest'ottica, affinché la valutazione non mortificasse il senso di autostima o la spinta motivazionale dello studente, l'errore è stato sanzionato e descritto senza confondere un giudizio sul "prodotto" con un giudizio sulla "persona"⁹⁶, con la consapevolezza che la valutazione ha ricadute importanti sul processo di apprendimento futuro, sul senso di autostima e sulla resilienza del discente.

Una menzione va fatta anche all'apporto dei corsi disciplinari alle conoscenze e competenze apprese. I corsi e i laboratori del primo anno hanno toccato importanti argomenti relativi alla didattica del latino: l'utilità del latino oggi, lo statuto disciplinare della materia, i modelli o metodi di insegnamento, le caratteristiche (qualità e difetti) dei vocabolari e dei manuali più usati e di quelli 'innovativi' (per 'innovativo' intendiamo 'non tradizionale' e nello specifico ci riferiamo a quelli strutturati per i "metodi natura"), lo spazio che questi testi riservano allo studio del lessico. E' da quest'ultimo argomento che ha avuto origine il progetto sviluppato nell'esperienza di tirocinio sull'apprendimento e studio del lessico. Abituata ad un approccio alla lingua latina di stampo tradizionale (ormai superato teoricamente, ma ancora presente in alcuni contesti scolastici), di fronte ad una classe scarsamente propensa ad uno studio sistematico - se non guidata continuamente e motivata - del latino e comunque calata in un contesto - liceo socio-psico-pedagogico - in cui questa lingua è quasi una 'cenerentola', l'insegnante ha voluto sperimentare e condividere con le studentesse questo nuovo percorso, con motivazione ed entusiasmo, gratificazione e buoni risultati della classe.

Due riflessioni finali. L'attività di tirocinio prevede la collaborazione dell'insegnante in formazione con un tutor e con un supervisore. Con la tutor è stato intrattenuto un rapporto amichevole, di continuo confronto sul piano didattico. La sua disponibilità è stata totale, dai primi e lontani incontri per la progettazione dell'intervento osservativo alle ultime sedute per la correzione, la discussione dei risultati e la consegna delle verifiche, mettendo a disposizione tutto il materiale richiestole in modo sollecito e in più predisponendo un clima di classe accogliente e disposto al dialogo e all'apprendimento. Con il supervisore si è intrattenuto un dialogo più formale, nel rispetto di una serietà e professionalità a lui da tutti riconosciuta.

⁹² FISCHER, p. 200.

⁹³ Tra gli altri, FISCHER, p. 201.

⁹⁴ FISCHER, p. 98.

⁹⁵ FISCHER, p. 75.

⁹⁶ BLANDINO, GRANIERI, 1995, p. 221.

Vogliamo così concludere. Lewin, psicologo sociale tedesco, osservava: “Se ci si prefigge di arrivare a una meta, certamente alla meta si arriva ma non si vede il paesaggio intorno perdendo così una quantità incredibile di informazioni. Non bisogna dunque essere troppo preoccupati della meta, ma di apprezzare il paesaggio, anche errando qua e là, perché è solo guardandosi intorno che si conosce”⁹⁷.

Il percorso di formazione in SIS ha offerto gli strumenti per essere in grado di “giungere alla meta” e di “apprezzare il paesaggio intorno”.

BIBLIOGRAFIA

Fonti relative agli aspetti trasversali

AUSUBEL D.P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli Editore, Milano 2005⁸.

BENJAFIELD J.G., *Psicologia dei processi cognitivi*, Il Mulino, Bologna 1995.

BLANDINO G., GRANIERI B., *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.

BLANDINO G., GRANIERI B., *Disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.

CALVANI A., *Elementi di didattica*, Carocci, Roma 2000.

FISCHER L., *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna 2003.

GAGNÉ R.M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1973.

LANEVE C., *Elementi di didattica*, La Scuola, Brescia 1998.

LAVINIO C., *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma 2004.

PALMONARI A., *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna 2001.

PELLERREY M., *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, Torino 1994.

PONTECORVO C. et alii, *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma 2000.

Fonti relative ai contenuti disciplinari

BALBO A., *Una proposta concreta per l'insegnamento del lessico latino*, in “Aufidus”, 54, 2004, pp. 243-256.

BALBONI P., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET Libreria, Torino, 1998.

FLOCCHINI N., *Possibilità di un uso didattico della traduzione*, in “Aufidus”, 33, 1997, pp. 75-105.

FLOCCHINI N., *Insegnare latino*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

GIORDANO RAMPIONI A., *L'insegnamento del lessico latino: perché, quale*, in “Aufidus”, 51, 2003, pp. 93-104.

GIORDANO RAMPIONI A., *L'insegnamento del lessico latino: come. Alla ricerca di un metodo*, in “Aufidus”, 51, 2003, pp. 197-207.

GIORDANO RAMPIONI A., *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, Patron, Bologna 1998.

GUILLAUMIN J.Y., *Nuove proposte per il latino: l'apprendimento del lessico*, in «Aufidus”, 20, 1993, pp. 101-110.

MARINI N., *Lo studio del lessico del latino di età classica*, in “Nuova Secondaria”, n. 3, 2003, anno XXI, pp. 72-76.

PIAZZI F. (ed.), *La didattica breve del latino. Esperienze e ricerche didattiche*, Cappelli, Bologna 1997-2002.

PIERI M.P., *L'apprendimento del lessico latino*, in “Aufidus”, 46, 2002, pp. 37-98.

⁹⁷ BLANDINO, GRANIERI, 1995, p. 295.

PIERI M.P., *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Carocci, Roma 2005.

PIVA A., *Il sistema latino. Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*, Armando, Roma 2004.

STUPAZZINI L., *I nuclei fondanti dell'insegnamento di latino*, in "Aufidus", 35, 1998, pp. 55-79.

Testo scolastico in adozione e altri sussidi didattici consultati

DI FALCO A.M., SORRENTINO F., *Tecniche di traduzione. Strumenti per l'interpretazione dei testi latini*, Palumbo, Palermo 2005.

DIOTTI A., *Lexis. Agenda di lessico e civiltà latina*, Mondadori, Milano 2003.

FAVARIN S., PESSOLANO FILOS G., *Pande vela*, 3 voll., SEI, Torino 2001.

FLOCCHINI N., GUIDOTTI BACCI P., MOSCIO M., *Expedite. Il latino in 80 lezioni. Teoria ed esercizi. Lingua, lessico, civiltà e testi. Tomo I*, Bompiani, Milano 2005²

SPINA M.C., *Dall'italiano al latino. Il lessico latino visto attraverso gli esiti italiani*, in "Aufidus", 27, 1995, pp. 95 ss.

STUPAZZINI L., BENEDETTI G.P., *Stilus Romanus. Grammatica e lessico della lingua latina. Lessico ragionato*, Zanichelli, Bologna 2002.

APPENDICE

Allegati

ALLEGATI

- A. Il POF dell'Istituto (*passim*).
- B. Programmi Brocca per l'indirizzo Socio-Psico-Pedagogico.
- C. Obiettivi disciplinari di latino (per il biennio, tratti dal POF).
- D. Programmazione del tutor.
- E. Libro di testo e caratteristiche.
- F. Metodo Tesnière-Happ: esempi d'applicazione.
- G. Esercitazioni svolte in classe.
- H. Compiti assegnati a casa.
- I. Letture svolte in classe,
- L. Schede lessicali.
- M. Brani in lingua, con traduzione, letti in classe.
- N. Verifica finale.
- O. Campioni di verifica finale.

A.

IL PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA DELL'ISTITUTO (passim)

B.

PROGRAMMI BROCCA

INDIRIZZO SOCIO- PSICO PEDAGOGICO

LATINO

Finalità

L'insegnamento della lingua e della letteratura latina promuove e sviluppa:

1. un ampliamento dell'orizzonte storico, in quanto riporta la civiltà europea ai suoi fondamenti linguistici e culturali;
2. la coscienza della sostanziale unità della civiltà europea che, pur nella diversità delle culture nazionali, ha mantenuto sempre uno stretto legame con il mondo antico, ora in termini di continuità, ora di opposizione, ora di reinterpretazione;
3. la consapevolezza del ruolo storico della lingua latina che sopravvisse alla civiltà romana, assumendo per secoli il ruolo di lingua della cultura nell'intera Europa;
4. l'accesso diretto alla letteratura ed ai testi, collocati sia in una tradizione di forme letterarie, sia in un contesto storico-culturale più ampio;
5. le capacità di analisi della lingua e di interpretazione dei testi scritti, anche per coglierne l'originalità e il valore sul piano storico e letterario, nonché i tratti specifici della personalità dell'autore;
6. la consapevolezza della presenza di forme e generi letterari nelle letterature moderne e della loro trasformazione;
7. l'acquisizione di capacità esegetiche e di abilità traduttive e l'abitudine quindi ad operare confronti fra modelli linguistici e realtà culturali diverse. Nella fase di ricodifica in italiano vengono inoltre potenziate le capacità di organizzazione del linguaggio e di elaborazione stilistica;
8. la formazione di capacità di astrazione e di riflessione, sviluppando, nella continuità della traduzione didattica, abilità mentali di base in funzione preparatoria a studi superiori in diversi ambiti anche scientifici e tecnologici.

Obiettivi di apprendimento

Alla fine del triennio lo studente deve dimostrare di essere in grado di:

1. interpretare e tradurre testi latini:
 - 1.1. riconoscere le strutture sintattiche, morfologiche e lessicali-semantiche;
 - 1.2. riconoscere la tipologia dei testi, le strutture retoriche e metriche di più largo uso;
 - 1.3. giustificare la traduzione effettuata come frutto di una ricerca esegetica, come scelta tra ipotesi diverse anche in relazione alle possibilità espressive e stilistiche della lingua italiana;
2. riconoscere il sistema linguistico latino in chiave sintattica e cogliere i rapporti fra la formalizzazione e l'uso concreto della lingua;
3. cogliere in prospettiva diacronica i principali mutamenti dalla lingua latina alle lingue neolatine;
4. dare al testo una collocazione storica:
 - 4.1. cogliere alcuni legami essenziali con la cultura e la letteratura coeva;
 - 4.2. riconoscere i diversi tipi di comunicazione in prosa e in poesia;
 - 4.3. individuare i vari generi letterari, le tradizioni di modelli e di stile, i *topoi*;
5. individuare i caratteri salienti della letteratura latina e collocare i testi e gli autori nella trama generale della storia letteraria;
6. impostare, insieme con problemi di comprensione storica, problemi di valutazione estetica;
7. riconoscere i rapporti del mondo latino con la cultura moderna:
 - 7.1. individuare gli elementi di continuità e di alterità nelle forme letterarie;
 - 7.2. individuare gli apporti di pensiero, di categorie mentali e di linguaggio alla formazione della cultura europea.

Obiettivi specifici

Relativamente ai punti 4 e 7:

4. dare al testo una collocazione storica:
 - 4.1. cogliere alcuni legami essenziali con la cultura e la letteratura coeva;
 - 4.2. riconoscere i diversi tipi di comunicazione in prosa e in poesia con particolare attenzione alle funzioni comunicative e ai rapporti fra letteratura e pubblico;
 - 4.3. individuare i vari generi letterari, le tradizioni di modelli e di stile, i *topoi*;

7. riconoscere i rapporti del mondo latino con la cultura moderna:

7.1. individuare gli elementi di continuità e di alterità nelle forme letterarie;

7.2. individuare gli apporti di pensiero, di categorie mentali e di linguaggio alla formazione della cultura europea con particolare riguardo alle discipline della comunicazione ed alle scienze dell'educazione

Contenuti

1. Competenza linguistica

1.1. approfondimento dello studio della lingua come sistema, sia attraverso l'analisi concreta di testi, sia attraverso momenti di riflessione sistematica;

1.2. elementi di diacronia linguistica con momenti di trattazione e di riflessione organica anche in funzione degli sviluppi del latino nelle lingue romanze e in altre lingue moderne;

1.3. tipologie di comunicazione e di stile attraverso l'analisi di testi (varietà di tipi di testo, aspetti retorici, usi della lingua, ecc.);

1.4. traduzione di brani d'autore, sia contestualizzati sia non contestualizzati, con riflessione sulla trasposizione da un sistema linguistico ad un altro.

2. Storia letteraria e classici

Terzo Anno

Dalle origini all'età repubblicana.

La commedia. Antologia dalle opere di Plauto e Terenzio; oratoria ed epistolografia: Cicerone e Plinio il Giovane.

Quarto Anno

Dall'età augustea al periodo di Traiano.

La poesia. Antologia dalle opere di Catullo, Virgilio e Orazio.

La storiografia. Antologia dalle opere di Sallustio, Livio e Tacito.

Quinto Anno

Dall'età degli Antonini alla tarda latinità.

Lucrezio.

La retorica e l'educazione. Antologia dalle opere di Cicerone, Quintiliano e Seneca;

Agostino e/o antologia di autori cristiani e della tarda latinità.

Nota

Lo studio della letteratura va accompagnato da ampie letture antologiche in traduzione o con il testo a fronte.

Indicazioni didattiche

Premessa

Il latino, come disciplina scolastica, non può ignorare il suo statuto epistemologico di scienza storica, che accosta il mondo antico soprattutto attraverso il canale linguistico; se si aggiunge che quel mondo ci ha trasmesso il meglio di sé attraverso la letteratura (sia pure intesa in senso molto ampio) si capisce l'importanza che anche nella scuola deve avere lo strumento di studio accanto al suo oggetto, cioè la cultura e la civiltà romana. In questo quadro le altre scienze dell'antichità si pongono come ausiliarie e come tali non sono oggetto diretto di apprendimento ma devono essere possedute dal docente, che le può usare secondo le situazioni per motivare, contestualizzare, arricchire l'insegnamento.

Il triennio di latino non solo si raccorda con altre materie come italiano, storia, lingue straniere, storia dell'arte, ma anche con i gradi precedenti, il primo dei quali (la scuola media) secondo i programmi del 1979 dovrebbe aver suggerito una prima idea delle origini latine dell'italiano e il secondo (il biennio) dovrebbe aver sistematizzato e consolidato questa conoscenza attraverso la presentazione organica e sincronica della lingua antica: il triennio completa con la letteratura la conoscenza del mondo latino e insieme ne segue lo sviluppo (non solo linguistico) fino alle lingue romanze. Questa considerazione comporta la necessità di conoscere il programma d'italiano della scuola media e il programma di latino dei primi due anni della secondaria superiore.

Lo studio linguistico

Deve essere preliminarmente definito lo standard d'ingresso degli studenti, assumendo come riferimento irrinunciabile gli obiettivi 1, 1-2, 5-6 e 2,1 dei programmi del biennio. Poiché la lingua può essere organizzata in modi diversi, è opportuno accertare la sistemazione grammaticale operata nel biennio e procedere agli

approfondimenti all'interno di esse, senza sconvolgerne schemi e logica (salvo il caso di provenienze diverse che obblighino a un'opera di conciliazione di forme).

Diacronia, usi linguistici, tipologie discorsive e letterarie saranno preferibilmente osservate sui testi, con una occasionalità che però risponda a una programmazione di massima, in modo da favorire la costruzione graduale di linee organiche di sviluppo. È opportuno tener presenti le prospettive aperte dalla linguistica teorica e dalla riflessione sulle lingue moderne, specialmente in materia di traduttologia.

La traduzione dal latino all'italiano

Benché la traduzione comporti necessariamente la trasposizione in un altro sistema linguistico, vi sono esercizi di traduzione in cui l'attenzione è rivolta prevalentemente all'analisi e alla comprensione di strutture grammaticali e di fatti di lingua già acquisiti e a scoprire nuovi aspetti particolari deducibili dal complesso del brano.

La traduzione può essere accompagnata da note che giustifichino le scelte grammaticali, lessicali e stilistiche. Altri esercizi possono essere condotti su brani significativi, debitamente contestualizzati. In questi casi la corretta ricodificazione in italiano non è il fine preminente, ma rimane funzionale alla lettura e può essere integrata da un commento che dimostri il livello di comprensione e di apprezzamento raggiunto, quale una traduzione scolastica non può esprimere.

Tali esercizi servono anche come analisi campione di autori di cui non si faccia lettura continuata. Altri esercizi ancora mirano prevalentemente a mettere a confronto due lingue (o stati di lingua), ciascuna con il proprio statuto e la propria autonomia. Se il passo non è contestualizzato, deve comunque avere senso compiuto e quindi piene coerenza e coesione e consentire la comprensibilità con riferimenti interni. Gli esercizi di traduzione potenziano non soltanto la capacità ricettiva ma anche le abilità produttive in italiano. Lavorare sulla traduzione implica inoltre da parte del docente anche la conoscenza man mano aggiornata delle teorie della traduzione, che potranno essere sperimentate (senza farne oggetto di valutazione) con la classe in quell'opportuno spazio, da ritagliare all'interno del curriculum, individuato come laboratorio della traduzione.

L'attenzione particolare che in questa sede si darà alla «grammatica del testo», ai linguaggi settoriali e più specificamente tematici, al «registro», in cui è detto il messaggio nella LP (lingua di partenza) e deve essere ridato nella LA (lingua d'arrivo), offrirà la possibilità di condurre un discorso di educazione linguistica specificatamente mirato alla traduzione letteraria che presenta problemi analoghi sia nell'ambito delle lingue classiche sia di quelle moderne: si costruisce così la mentalità propria del traduttore. In questa sede anche l'opportuno confronto fra traduzioni di uno stesso brano d'autore prodotte in epoche o in lingue diverse offrirà occasione di riflessione sia dentro i fenomeni della LP e delle LP in rapporto con le LA, come pure della stessa evoluzione della LA, ma anche dell'alterità di ricezione del testo in epoche, popoli, sostrati culturali differenti.

Lettura e analisi di testi

La scelta e l'ordine degli autori mira a ridurre al minimo lo scarto fra la lettura degli autori e lo sviluppo della storia letteraria. Si favorisce così un processo di scambio tra conoscenze. Da una parte infatti si avvantaggia la memorizzazione altrimenti meccanica delle opere, dall'altra lo studio delle opere e dei linguaggi si avvale del contesto storico-sociale e vita dell'autore. Nella individuazione dei singoli brani va tuttavia tenuto conto della gradualità nella competenza linguistica e nella capacità di affrontare le difficoltà esegetiche.

È opportuno evitare l'eccessiva frammentarietà e scegliere una parte consistente della stessa opera. Anche se in alcuni casi bisogna ricorrere ad antologie d'autori, è opportuno scegliere i brani coerentemente con problemi e tematiche significative e motivanti o con itinerari formali. La lettura di opere antiche inoltre può essere opportunamente collegata con problemi aperti della realtà attuale, ma è da evitare la attualizzazione storica e superficiale.

La centralità del testo

L'analisi linguistica, specialmente nei suoi usi meno comuni, e la contestualizzazione letteraria e storica vanno fondate sulla lettura e sul commento; tuttavia, se la contestualizzazione è necessaria, se è legittimo l'uso del commento per aprire a vaste tematiche di storia, sociologia e antropologia culturale, non va dimenticato che scopo preminente della lettura è l'individuazione degli aspetti e dei valori letterari del testo e dell'autonomia personale dell'autore. Il commento in questa funzione può aprirsi anche a problematiche di critica letteraria, che dia l'idea di diverse metodologie interpretative. L'individuazione di valori letterari è meno importante qualora si tratti di testi il cui uso è rivolto allo studio della civiltà. L'analisi del testo va condotta in modo da tener conto dei diversi tipi e delle diverse funzioni. È utile e talvolta necessaria la lettura

in traduzione, di testi greci o latini necessari per una piena comprensione dei riferimenti storici e letterari. La lettura di saggi di buon valore scientifico e di agevole ricezione può servire da stimolo e da arricchimento. È inoltre opportuno agganciare alla lettura osservazioni sull'influenza delle opere e dei generi sulle letterature moderne.

Storia letteraria

Lo studio della storia letteraria, pur conservando una relativa autonomia rispetto alla lettura dei testi, tuttavia va fondato essenzialmente sulla lettura effettiva di opere (in originale e in traduzione). È opportuno far seguire la trattazione di singoli generi e autori da notizie sulla loro influenza nella cultura moderna. Nella programmazione l'insegnante deve tener presente i caratteri particolari di ciascuno indirizzo, quali risultano dalle finalità e dagli obiettivi specifici.

Gli strumenti

Per un insegnamento efficace è necessaria una biblioteca adeguata. La biblioteca va fornita di:

- testi
- commenti
- traduzioni
- saggi critici
- vocabolari
- repertori grammaticali
- enciclopedie classiche.

La documentazione deve essere disponibile per essere usata nel momento opportuno.

In connessione con il lavoro svolto in classe sono utili visite guidate ai musei e ai siti archeologici.

È opportuno anche l'uso di audiovisivi, documentari archeologici e di eventuali apporti pertinenti e sperimentati offerti dalle nuove tecnologie.

La verifica e la valutazione

Le prove di verifica vanno distinte in «prove diagnostiche», tese ad accertare il raggiungimento di determinati obiettivi e in prove finalizzate alla valutazione periodica e finale e all'assegnazione del voto di profitto. Si indicano di seguito tipi di prove:

- ◆ versione dal latino di un testo secondo le modalità indicate nel paragrafo relativo, eventualmente accompagnate a note di commento;
- ◆ relazioni scritte, accompagnate o no da esposizione orale, su temi emersi dalla lettura dei testi e dallo studio della storia letterarie;
- ◆ test oggettivi miranti ad accertare il raggiungimento di singoli obiettivi;
- ◆ esposizione e discussione orale.

C.

OBIETTIVI DISCIPLINARI DI LATINO (BIENNIO) **(tratti dal POF)**

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 morfo-sintattiche.
- 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.
- (Per l'attribuzione dei voti, cfr. POF, p. 14).

D.

PROGRAMMAZIONE DEL TUTOR

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, *Expedite. 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.

E.

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, 2005²

Caratteristiche

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.

Lo studio del lessico

Lo studio del lessico costituisce un obiettivo prioritario e viene condotto, in modo sistematico, in due rubriche (“Lessico di base” e “Arricchiamo il lessico”), con due diversi obiettivi:

- Lessico di base: prevede elenchi di vocaboli in cui vengono sistematicamente evidenziati quelli ad alta frequenza.
- Arricchiamo il lessico: lo studio del lessico è centrato non solo sull’approfondimento dell’area lessicale di una parola o di una famiglia di parole, ma anche sull’area semantica che quelle stesse parole hanno nella lingua italiana.

F.

METODO TESNIÈRE-HAPP: ESEMPI D'APPLICAZIONE

G.

ESERCITAZIONI SVOLTE IN CLASSE

1. La vita scolastica vi attende!

Dicit nutricula puero puellaeque: <<Meae deliciolae, iam septimum annum agitis. Mox magister in ludo vos (=vi) instituit et disciplinas docet. Litteras, historiam geographiamque discitis, multi libri leguntur et evolvuntur multaue opuscula memoriae mandantur. Magisteri saepe severi sunt, stilum vertunt et ferulis castigant sed vos certe assidui sedulique discipuli estis. Nutriculae vestrae gremio fovent, crepundiis delectant, vestras cunas protegunt atque lallant: nunc ludi non sunt, sed multas horas studio datis. Parati estis!>>.

Lessico: disciplina, -ae, f. / doceo, -es, -ui, doctum, -ere* / historia, -ae, f. / geographia, -ae, f. / disco, -is, didici, -ere* / liber, -i, m.* / lego, -is, legi, lectum, -ere / evolvere, -is, evolvi, evolutum, -ere / opusculum, -i, n.* / stilus, -i, m. nell'espressione "stilum vertere" = "correggere gli errori" / studium, -i, n. è un "falso amico" come otium e negotium a p. 136. Nutricula, -ae, f. = diminutivo del sostantivo nutrix, -icis, f. (3° decl.) = "nutrice" >> sia nutricola che nutrix derivano dal verbo nutrico, -as, -avi, -atum, -are = "nutro, allevo".

- c. Quali sono nel brano le due parole che hanno valore di vezzeggiativo? In quale forma sono espresse?
- d. Volgi il discorso diretto in discorso alla 3° persona, con soggetto puer. Elimina il vocativo Mea deliciola e fai gli opportuni cambiamenti nella struttura della frase.

2. Valerio Probo.

Marcus Valerius Probus Berytius in provincia militabat, sed taedio ad studia se tradebat. Antiquos libellos apud grammatastam legebatur, diligenter repetebatur atque alios (=altri) deinceps cognoscere cupiebat. Itaque multos locos emendabat et adnotabat. Valerius Probus discipulos aliquot (=alcuni) habebat sed magister personam sustinere non cupiebat: nam tres (=tre) solos aut quattuor (=quattro) discipulos postmeridianis horis (=durante le ore pomeridiane) admittere solebat nec longos sermones (=discorsi) faciebat.

Pauca de minutis quaestiunculis edebatur. Reliquit (=lasciò) autem silvam opusculorum de lingua antiqua.

da SVETONIO

Lessico: grammatasta, -ae, m. = maestro elementare = magister ludi* / studium, -i, n. = falso amico (p. 136) / libellus, -i, m. = diminutivo di liber, -i, m. / loci, -orum, m. pl. = brani / opusculum, -i, n. = diminutivo di opus, -eris, f. (3° decl.) = opera >> "piccola opera" >> "operetta, opuscolo".

Domande proposte oralmente.

- g. Come hai tradotto l'espressione "ad studia se tradebat"? Che significa allora, generalmente, l'espressione, ad studia / ad studium se tradere?
- h. Che significa "libellos"? A quale termine latino si rifà?
- i. Che tipo di maestro è il grammatasta?
- j. Che significato assume in questo contesto il termine "loci" (3° riga, "locos")? In altro contesto, come potresti tradurlo?
- k. Che vuol dire "emendabat"? In italiano, il verbo "emendare", è usato in contesti specifici? Se sì, quali (fai qualche esempio)?
- l. Il termine "opusculum" è vezzeggiativo di quale nome latino? In italiano ha significato corrispondente al latino?

3. Ludus per i ragazzi è un termine davvero ambiguo! (p. 112)

Pueri et puellae ludum amant et ludere magis quam (=più che) studere malunt (=preferiscono). Pueri libenter pila ludunt, puellae autem cum ligneis vel eburneis pupis ludere amant; et pueri et puellae trocheo ludere amant. Sed "ludus" etiam aliud (=anche altro) significat pueris Romanis (=per i...): a Romanis enim "ludus litterarius" appellatur quod (=quello che) nos "scuola elementare" appellamus. Pueri et puellae in ludo - id est (=cioè) in schola - sunt ubi (=dove) ludi magister (=maestro elementare) eos docet (=insegna loro) legere, scribere stylo in tabulis ceratis et numerare calculis. Pueri Romani certe pilae ludum magis quam (=più che) litterarum ludum amant! Schola enim, etiam si (=anche se) ludus vocatur, ludere non

permittit et magister, etiamsi (=anche se) ludi magister appellatur, si (=se) discipulus in schola ludit, eum (=lo) ferula pulsat.

Lessico: *ludus*, -i, m. / *primae litterae*, f. pl. = "primi rudimenti dell'alfabeto" / *tabellae, tabulae ceratae*, f. pl. = "tavolette cerate" / *calculus*, -i, m. = "sassolino con cui fare i calcoli".

Osservazioni sintattiche: le forme verbali al congiuntivo (cong. esortativo) vanno tradotte con il congiuntivo italiano.

4. Cultura e istruzione (tratto dal manuale in adozione, pp. 503-504)

Numerose massime sottolineano l'importanza dell'istruzione e della cultura nella vita dell'uomo: imparare continuamente cose nuove soddisfa la sete di sapere che distingue l'uomo dagli animali, porta al possesso dei soli beni che nessuno può sottrarre e si rivela utile anche nella vita di tutti i giorni.

Smettere di imparare è un po' come morire. Finché l'uomo vive continua ad imparare cose nuove sia per soddisfare la sua naturale curiosità sia per acquistare abilità e competenze necessarie per svolgere attività lavorative.

*Instrue praeceptis animum, nec discere cessa;
nam sine (=senza) doctrina vita est quasi mortis imago (=immagine di morte).* (Disticha Catonis)

Otium sine (=senza) litteris mors (=morte) est et hominis vivi (=dell'uomo ancora vivo) sepultura. (Seneca)

La cultura esige sforzo e impegno.

Litterarum radices amarae sunt, fructus iucundiores. (Catone)

Homo doctus semper in se divitias habet. (Fedro)

Omnia mea mecum porto.

H.

COMPITI ASSEGNATI PER CASA

1. Fedro (☞ Scheda specifica a seguire, n°1)

Phaedri patria Macedonia erat. Romanorum captivus et Augusti servus erat; Augusto carus erat; in Phaedro precipua erat scientia et litterarum Latinarum peritia. Poeta erat atque fabulas parvas pulchrasque praesertim pueris et puellis creabat (= scriveva). Phaedri fabulae leguntur et delectant pueros, puellas, magistros magistrasque. Magistrae discipulis in ludo dicunt: «Phaedri verba certe clara sunt quod (=perché) saepe mira praecepta vitae praebent. In Phaedri fabulis magnum iustitiae desiderium erat et est”.

Lessico: *scientia*, -ae, f. / *litterae*, -arum, f. pl. e significati specifici a p. 99 / *fabula*, -ae, f. / *magister*, -i, m.* / *magistra*, -ae, f.* / *discipulus*, -i, m.* / *ludus*, -i, m. / *verbum*, -i, n. / *praeceptum*, -i, n.

2. Traduci le seguenti frasi assegnando a *littera* e a *officium* il significato richiesto dal contesto.

1. Tullia discit litteram A in tabula cerata scribere. 2. Discipulae Romanam historiam et Latinas litteras in schola discunt. 3. Litterae in ceris a Tullia imprimuntur. 4. Parvae puellae primas litteras in scholis discunt. 5. Etiam pueri certa officia habent. 6. Discipulorum sermo (= il linguaggio) plenus vitiorum est. 8. Marcus tribuni officium bene gerit.

3. Completa il brano seguente con le parole e le espressioni sotto elencate (utilizza ogni parola o espressione una volta sola) e poi traducilo.

primo mane (al mattino presto); condiscipulus, -i, m. (compagno di scuola); studiosus, -a, -um (amante degli studi); industrius, -a, -um (zelante, diligente); piger, -a, -um (pigro, svogliato); computo, -as, -are (fare i conti); disco, -is, -ere (imparare); erro, -as, -are (sbagliare, fare errori); neglego, -as, -are (trascurare); loci, -orum, m. pl. (brani, passi di libri e opere); ludus, -i, m. (scuola).

Una giornata di studio

Paedagogus somno discipulos excitat, deinde in ducit cum capsula. Dicit puer: “Libenter ad studium me trado, nam sum. Mei..... autem sunt: magister noster saepe ferulis castigat. Cotidie nostris calculis..... et prima litterarum elementa.....; litteras in tabellis scribere debemus, atque si (=se), illico stilum vertere debemus. Librorum memoriae mandamus et ad verbum discimus. Si studia....., magister reprehendit; sed si sumus, magistri magna praemia dant”.

Fraseologia

- ad studium se tradere: dedicarsi allo studio;
- ferulis castigare: punire con ferzate;
- stilum vertere: correggere (gli errori);
- memoriae mandare: imparare a memoria;
- ad verbum discere: imparare parola per parola.

4. Traduci le seguenti frasi dando a *studium* e a *otium* il significato richiesto dal contesto.

1. Linguae Latinae studium non semper discipulis gratum est. 2. Non solum Athenis, sed etiam Romae studium eloquentiae floruit (=fiori). 3. Seduli discipuli magno studio Homerum et Vergilium, claros poetas, legunt. 4. Pueri magno studio pila ludunt. 5. Marcus otium suum in litteris consumit. 6. Hodie otiosi sumus, Graecas fabulas cum amicis legimus.

I.

LETTURE DI BRANI IN TRADUZIONE SVOLTE IN CLASSE

Educazione e scuola a Roma

Plutarco (Vita di Catone, 20, tratto da L. Canfora, "L'educazione", in "Storia di Roma", Einaudi, Torino, 1989, vol. IV, pp. 735-770). Plutarco, uno storico greco, racconta che Catone decise di educare egli stesso il proprio figlio, benché avesse in casa un maestro incaricato di insegnare grammatica a molti ragazzi; tuttavia non riteneva dignitoso il fatto che suo figlio fosse rimproverato da uno schiavo o che questi avesse la libertà, come il maestro di scuola, di punirlo anche severamente in caso di indisciplina. Così Catone gli insegnò personalmente la grammatica, il diritto, la ginnastica, persino la scherma, il pugilato e l'equitazione. Non trascurò neppure di fargli conoscere la storia di Roma, nella quale avrebbe trovato gli insegnamenti morali utili a diventare un ottimo cittadino.

Catone educa personalmente il figlio

Quando il bambino cominciò ad intendere, se ne assunse lui la cura e gli insegnava l'alfabeto, pur avendo con sé, in casa, un garbato schiavo litterator di nome Chilone, il quale insegnava a molti ragazzi. Non voleva, lo dice lui stesso, che il proprio figlio fosse eventualmente rimproverato da uno schiavo o dallo schiavo fosse preso per un orecchio se per caso si fosse rivelato scolaro pigro: non volle che suo figlio fosse debitore nei confronti di uno schiavo di un insegnamento così importante; e perciò fu lui, per il proprio figlio, maestro elementare, maestro di diritto, maestro di ginnastica. Non solo gli insegnava personalmente a lanciare il giavelotto, a cavalcare e a combattere a piedi, ma anche a fare a pugni, a sopportare il caldo e il freddo, a nuotare contro i vortici impetuosi del fiume. Ci fa sapere di aver scritto di suo pugno le Storie in grossi caratteri: così il fanciullo poteva disporre in casa dei mezzi necessari per conoscere la storia passata e assimilare le tradizioni del proprio popolo.

Marziale (*Epigr. X, 62, passim*) (sul manuale, p. 508)

Una poesia di Marziale ci permette di scoprire che i sentimenti degli studenti di ieri nei confronti della scuola non erano molto diversi da quelli degli studenti di oggi.

Testo latino	Traduzione italiana
Ludi magister, parce simplici turbae: albae leone flammeo calent luces tostamque fervens Iulius coquit messem. (...) ferulaeque tristes scentra paedagogorum, cessent et Idus dormiant in Octobres: aestate pueri si valent, satis discunt.	O maestro di scuola, abbi pietà della tua schietta scolaresca: le limpide giornate sono calde per l'ardore del solleone e l'infuocato luglio porta a maturazione la messe riarsa. (...) Le tristi fruste, scettri dei pedagoghi, si riposino e dormano fino alle idi di Ottobre; d'estate i ragazzi, se stanno bene, imparano a sufficienza!

Quintiliano (☞ **Scheda specifica a seguire, n°2**)

- Come bisogna impartire i primi rudimenti.
- Se la prima infanzia possa contemporaneamente ricevere più insegnamenti.
- Dell'imparare a memoria.
- Il dovere dei discepoli.

L.

SCHEDE LESSICALI ELABORATE IN CLASSE O UTILIZZATE DURANTE LE LEZIONI

1. DISCO, - IS, DIDICI, - ITUM, -ERE = imparare, apprendere RADICE: *disc-	
Lingua latina	Lingua italiana
<p><i>Discens, -entis</i>, part. pres. = la /il discente, cioè colui, colei che impara</p> <p><i>Discipula, -ae</i>, f. = discepola, allieva</p> <p><i>Discipulus, -i</i>, m. = discepolo, allievo</p> <p><i>Con-discipulus, -i</i>, m. = compagno di scuola</p> <p><i>Disciplina (discipulina), -ae</i>, f. = l'imparare, apprendimento, insegnamento</p> <p><i>Discipulatus, -us</i>, m. = condizione di discepolo</p> <p><i>Disciplinosus, -a, -um</i>, agg. = ben allenato, esperto</p> <p><i>Disciplinatus, -a, -um</i>, agg. = ben istruito, allenato</p> <p><i>In-disciplinatus, -a, -um</i>, agg.</p> <p><i>In-disciplinatio, -onis</i>, f.</p> <p><i>In-disciplinosus, -a, -um</i>, agg.</p>	<p>discente</p> <p>discepola</p> <p>discepolo</p> <p>condiscepolo</p> <p>disciplina</p> <p>discepolato</p> <p>✓</p> <p>disciplinato</p> <p>in-disciplinato</p> <p>in-disciplina</p> <p>✓</p>
<p><u>Composti di DISCO</u> (con suffissi che ne modificano o intensificano il significato):</p> <p><i>Per-disco, -is, perdidici</i> = imparare bene, a fondo</p> <p><i>De-disco, -is, dedidici</i> = disimparare, dimenticare</p> <p><i>Ad-disco, -is, -didici</i> = imparare bene, apprendere di più</p> <p><i>Prae-disco, -is, -didici</i> = imparare o conoscere in anticipo</p>	

2. DOCEO, -ES, DOCUI, DOCTUM, ERE = insegnare, istruire; dimostrare; informare RADICE: *doc-	
Lingua latina	Lingua italiana
<p><i>Docens, -entis</i>, part. pres. = colui, colei che insegna</p> <p><i>Doctor, -oris</i>, m. = maestro, precettore</p> <p><i>Sub-doctor, -oris</i>, m. = assistente</p> <p><i>Doctrina, -ae</i>, f. = insegnamento, educazione</p> <p><i>Docilitas, -atis</i>, f. = facilità ad imparare</p> <p><i>Doctus, -a, -um</i>, agg. = dotto, colto</p> <p><i>Docibilis, -e</i>, agg. = che impara facilmente</p> <p><i>Docilis, -e</i>, agg. = che impara facilmente > arrendevole</p> <p><i>In-docilitas, -atis</i>, f. = incapacità d'apprendere</p> <p><i>In-doctus, -a, -um</i>, agg. = non istruito</p> <p><i>In-docibilis, -e</i>, agg. = incapace d'apprendere</p> <p><i>In-docilis, -e</i>, agg. = incapace ad imparare</p>	<p><u>docente</u></p> <p><u>dottore</u>: in it. nuove accezioni del termine:</p> <p>4. grado accademico...</p> <p>5. <i>assol.</i> = medico</p> <p>6. <i>arc.</i> = maestro</p> <p><u>docilità, docile e i contrari</u> perdono il significato iniziale legato alla sfera semantica dell'"insegnamento", per indicare, in base all'uso comune, un modo d'essere, "una disposizione a farsi guidare, condurre".</p>
<p><u>Composti di DOCEO</u></p> <p><i>De-doceo, -es, -ui, -doctum, ere</i> = far disimparare, far dimenticare;</p> <p><i>E-doceo, -es, -ui, -doctum, - ere</i> = istruire bene, informare minutamente;</p>	

<p><i>Per-doceo, -es, -ui, -doctum, -ere</i> = insegnare, ammaestrare <i>Sub-doceo, -es, -ui, -doctum, -ere</i> = istruisco facendo le veci del maestro</p>	
--	--

3. MAGISTER, -I, m. / MAGISTRA, -AE, f.	
Lingua latina	Lingua italiana
<p>Il termine si riconnette all'aggettivo <i>megas</i> (gr.) = grande, per cui *<i>magis</i> = "di più, maggiormente"; come radice di un sostantivo, ne accresce la valenza ad indicare colui che ripone in sé qualità peculiari tali da distinguerlo dagli altri e da proporlo come guida di un gruppo. <i>Magister</i>, infatti, in tutte le sue accezioni, indica un significato di superiorità. Ecco alcuni usi: <i>magister, -i, m.</i> = designava all'origine il capo supremo. In epoca repubblicana il <i>magister populi</i> era la più antica designazione del <i>dictator</i>, mentre in epoca imperiale il <i>magister officiorum</i> indicava il ministro degli interni; <i>magister equitum</i> = comandante della cavalleria; <i>magister ludi</i> = maestro elementare; precettore; <i>magister navis</i> = comandante di una nave da guerra; armatore; <i>magister pecoris</i> = guardiano di un gregge; <i>magister sacrorum</i> = capo di un collegio sacerdotale.</p> <p><u>Dalla stessa radice:</u> <i>magisterium, -i, n.</i> = carica di sovrintendente; controllo; guida; istruzione; <i>magisterius, -a, -um, agg.</i> = sovrano; <i>magistero, -as, -avi, -atum, -are</i> = governare, dirigere; insegnare <i>magistra, -ae, f.</i> = maestra; <i>magistralis, -e, agg.</i> <i>magistratio, -onis, f.</i> = scuola; <i>magistratus, -us, f.</i> = magistratura, carica pubblica</p>	<p><u>maestro</u></p> <p><u>magistero</u>; 1. attività culturale esplicita attraverso l'insegnamento 2. ... ✓ ✓</p> <p><u>maestra</u> 1. pertinente alla preparazione o assegnazione delle funzioni pedagogiche ... 2. che denota perizia <u>magistrato</u> = funzionario... > magistratura</p>

LITTERA, -AE, f.; LITTERAE, -ARUM, f. pl.	(☞ Scheda specifica a seguire, n°4)
---	-------------------------------------

STUDIUM, -I, n.	(☞ Scheda specifica a seguire, n°5)
-----------------	-------------------------------------

M.

BRANI IN LINGUA, CON TRADUZIONE, LETTI IN CLASSE

QUINTILIANO, INSTITUTIO ORATORIA

Quem ad modum prima elementa tradenda sunt.

Igitur nato filio pater spem de illo primum quam optimam capiat: ita diligentior a principiis fiet. Falsa enim est querella, paucissimis hominibus vim percipiendi quae tradantur esse concessam, plerosque vero laborem ac tempora tarditate ingenii perdere. Nam contra plures reperias et faciles in excogitando et ad discendum promptos... Hebetes vero et indociles pauci admodum fuerunt argumentum, quod in pueris elucet spes plurimorum... nemo reperitur, qui sit studio nihil consecutus.

An plura eodem tempore doceri prima aetas possit.

... Natura humani ingenii... ita est agilis ac velox, sic in omnem partem, ut ita dixerim, spectat, ut ne possit quidem aliquid agere tantum unum, in plura vero non eodem die modo, sed eodem temporis momento vim suam intendat. An vero citharoedi non simul et memoriae et sono vocis et plurimis flexibus serviunt, cum interim alios nervos dextra percurrunt, alios laeva trahunt, continent, praebent, ne pes quidem otiosus certam legem temporum servat, et haec pariter omnia?... Illud quidem minime verendum est, ne laborem studiorum pueri difficilius tolerant; neque enim ulla aetas minus fatigatur. Mirum sit forsitan, sed experimentis deprendas; nam et dociliora sunt ingenia, priusquam obduruerunt.

De ediscendo.

Nam ut scribere pueros plurimumque esse in hoc opere plane velim, sic ediscere electos ex orationibus vel historiis aliove quo genere dignorum ea cura voluminum locos multo magis suadeam. Nam et exercebitur acrius memoria aliena complectendo quam sua, et qui erunt in difficiliore huius laboris genere versati, sine molestia, quae ipsi composuerint, iam familiaria animo suo adfigent et aduescent optimis semperque habebunt intra se, quod imitentur, et iam non sentientes formam orationis illam, quam mente penitus acceperint, expriment. Abundabunt autem copia verborum optimorum...

De officio discipulorum.

Plura de officiis docentium locutus discipulos id unum interim moneo, ut praeceptores suos non minus quam ipsa studia ament et parentes esse non quidem corporum, sed mentium credant. Multum haec pietas conferet studio; nam ita et libenter audient et dictis credent et esse similes concupiscent, in ipsos denique coetus scholarum laeti alacres convenient, emendati non irascentur, laudati gaudebunt, ut sint carissimi, studio merebuntur. Nam ut illorum officium est docere, sic horum praebere se dociles: alioqui neutrum sine altero sufficit.