

RAFFAELLA BARBERIS

A052

**LA VALENZA FORMATIVA DELL'ERRORE IN UN PERCORSO
FINALIZZATO ALLA RIFLESSIONE METACOGNITIVA NELLE
PRATICHE TRADUTTIVE**

PARTE PRIMA

1. LE TEORIE DI RIFERIMENTO.

Nell'ambito della psicologia cognitivista un settore che negli ultimi anni è stato oggetto di numerose ricerche è la metacognizione¹. Per metacognizione si intendono da un lato la conoscenza metacognitiva vera e propria, cioè l'insieme delle idee che un individuo sviluppa sul funzionamento della mente propria e altrui; dall'altro i processi metacognitivi di controllo, cioè le operazioni che la mente svolge per organizzare la propria attività.

La metacognizione presiede quindi a molte attività mentali, dalla memoria alla lettura, dallo studio all'autoregolazione, alla capacità di risolvere problemi. In particolare il ruolo delle attività di controllo si riconduce a tre aspetti fondamentali: a) rendersi conto dell'esistenza di un problema; b) essere in grado di predire la propria prestazione; c) pianificare l'attività cognitiva conoscendo l'efficacia delle azioni programmate; d) registrare e guidare l'attività cognitiva in relazione all'obiettivo posto.

Quindi nell'ambito dell'attività metacognitiva rientrano processi quali la comprensione e definizione del problema-compito, l'attivazione delle conoscenze implicate, la generazione di alternative per la soluzione del problema, la valutazione delle difficoltà del compito, la previsione, la valutazione della distanza dalla soluzione, la spiegazione di un eventuale insuccesso e la decisione di riprovare o predisporre un piano strategico alternativo. In particolare la possibilità di formulare previsioni sull'andamento di un'attività è fenomeno di comune osservazione nella vita quotidiana: capita infatti di pensare che un brano sia troppo complesso rispetto al tempo che si ha a disposizione oppure che sarà possibile risolvere il problema che viene proposto. Ciò sta ad indicare che spontaneamente si fanno previsioni sulla propria riuscita nel compito e che accade di modificarle nel corso del suo svolgimento. Si può parlare a questo proposito rispettivamente di *conoscenze metacognitive* o di *credenze metacognitive*: entrambe influenzano il comportamento del soggetto, con la differenza però che nel caso delle credenze sussiste una discrepanza fra credenza e stato effettivo delle cose.

Si creano quindi le cosiddette *teorie ingenuè* o false presupposizioni che possono anche avere una notevole incidenza nel processo di apprendimento di una specifica materia. Le indagini condotte da Cornoldi relative a metacognizione, *problem solving* e matematica² si possono in qualche modo applicare alle lingue classiche ed in particolare allo studio del greco. Si parte infatti dall'idea centrale che gli studenti non possono non aver sviluppato idee, intuizioni, atteggiamenti e stati d'animo relativi alla materia 'matematica'. Per esempio essa non sembra godere di un elevato tasso medio di popolarità: la matematica genera maggiore ansietà di altre materie poiché è considerata più difficile implicando processi di ragionamento. Un'altra idea spesso associata alla matematica è che questa investa abilità intellettive notevoli: un soggetto che riesce bene in questa materia è considerato di intelligenza superiore di uno che ha buoni risultati in un'altra materia. Inoltre l'insuccesso in matematica viene percepito più definitivo ed irreversibile di quello in altre materie. Tutte queste *credenze* o *teorie ingenuè* finiscono per promuovere una situazione di scarsa motivazione all'apprendimento e viceversa una attribuzione appropriata (fondata sulle *conoscenze metacognitive*) può promuovere il senso di autoefficacia, la motivazione all'impegno e la convinzione di essere in grado di svolgere e risolvere problemi. Visto quindi che le idee che il soggetto sviluppa sulla struttura di una determinata materia hanno un rapporto con il comportamento cognitivo che mette in atto, le *credenze* fanno sì che si

¹ Cfr. C. CORNOLDI, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, 1995.

² Cfr. ID., *ib.*, pp. 297-327.

sviluppi nello studente un'epistemologia 'povera' della matematica, fondata sui seguenti principi:

- a) la matematica formale ha poco a che fare col *problem solving* e va ignorata nella soluzione dei problemi;
- b) i problemi matematici si risolvono in meno di dieci minuti o non si risolvono;
- c) solo i geni sono in grado di scoprire o creare matematica, per cui l'importante è valersi delle procedure senza preoccuparsi di comprenderle.

Oltre a questa serie di apporti legati alle *conoscenze/credenze metacognitive*, la psicologia cognitivista ha approfondito il problema relativo al recupero metacognitivo degli errori. Nell'ambito infatti di un'attenzione alla 'didattica dell'errore'³, che ha ricevuto in questi anni una notevole attenzione con il moltiplicarsi di contributi a riguardo⁴, lo studio di L. Czerwinsky Domenis è dedicato esclusivamente alla riflessione sugli errori e sugli sbagli⁵ commessi sia dagli studenti sia dai docenti: si affronta quindi una distinzione fra tipologie di errori, errori come generalizzazione inadeguata (*ipergeneralizzazione, accomodamento, teorie ingenuie*) e come incapacità di padroneggiare tutte le variabili (*errata lettura di una situazione, assimilazione nei giudizi e fissità funzionale, ragionamento coerente su presupposti inadeguati, incapacità di validazione*). Compiono anche proposte per impiegare l'errore in modo formativo (*procedura operativa per prove ed errori, l'errore come fonte di disequilibrio cognitivo*) anche mediante strategie didattiche di compito aperto, altrimenti definito come 'compito revisionabile', inteso come una situazione problematica che non prevede una soluzione univoca e consente quindi un atteggiamento attivo di confronto docente/discente nella ricerca di una soluzione che può prevedere un'eterogeneità di risposte. In quest'ottica l'errore viene concepito come componente fondamentale di un processo di elaborazione personale in cui viene valutato in modo positivo anche il grado di approssimazione alla soluzione. Infine l'attenzione è spostata anche sulla pratica docente, evidenziando quali possono essere gli errori involontariamente indotti dall'ambiente educativo (*evidenziazione inadeguata di concetti,*

³ Cfr. C. LANEVE, *Elementi di didattica generale*, La Scuola, 1998, pp. 46-48. Essa tra il suo statuto epistemologico dagli apporti di K.R. POPPER e G. BACHELARD i quali, in ambito scientifico, hanno ribadito l'importanza dell'errore come fondamento e presupposto della ricerca. Cfr. K. R. POPPER, *Diritto d'errore*, Armando, 2002; G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1977.

⁴ R. M. SWARTZ, *Mistakes as an Important Part of the Learning Process*, in AA.VV., *Knowledge and Fallibilism: Essays on Improving Education*, New York, 1980, pp. 13-26; H.J. PERKINSON, *Didattica dell'errore. Aspetti pedagogici del pensiero di K. R. Popper*, Armando, 1983; G. MOLLO, *Il valore dell'errore nella dinamica dell'apprendimento*, in «Cultura e scuola», aprile-giugno 1986, pp. 128-145; M. BALDINI, *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, La Scuola, 1986; A. DEMATTE', *L'errore in classe*, in «L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate», febbraio 1990, vol. 13, n. 2, pp. 178-191; O. ZANATO ORLANDINI, *Educare all'errore, educare al cambiamento*, La Scuola, 1995; (a cura di) L. BINANTI, *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, 2001; L. CZERWINSKY DOMENIS, *Un errore utile*, Erikson, 2005.

⁵ Per semplificare si parla di 'didattica dell'errore', ma in realtà occorrerebbe distinguere gli sbagli dagli errori: mentre lo sbaglio lo si compie in genere quando non si applica correttamente una regola o una teoria di cui si è (o si dovrebbe essere) a conoscenza, si incorre nell'errore quando si cerca una nuova teoria. Negli errori quindi si imbattono coloro che sono impegnati nel fare scoperte, negli sbagli chi non deve inventare niente ma applicare solo teorie che ha già ricevuto confezionate. In breve, l'errore lo si compie risolvendo problemi, lo sbaglio, per lo più, risolvendo esercizi. Poiché i primi esigono una scoperta da farsi, i secondi si configurano come una domanda che presuppone già una teoria risolutiva. Se la scuola migliore dovrebbe essere quella nella quale 'si commetteranno più errori che sbagli' (cfr. M. BALDINI, *cit.*, pp. 90-91) anche l'attenzione e la riflessione sui 'semplici' sbagli costituiscono un punto di partenza importante in vista del miglioramento delle prestazioni degli studenti.

parzializzazione o ridondanza nella presentazione di un concetto, attese errate in relazione alle prestazioni degli studenti)⁶.

Nell'ambito di una concezione formativa dell'errore come spunto di riflessione da parte dello studente⁷, è anche emersa l'esigenza di valutare i processi metacognitivi⁸ mediante interviste semistrutturate, riflessioni ad alta voce, uso di protocolli⁹ ed infine la tecnica del rispecchiamento¹⁰.

Tutti questi contributi, nell'ambito dell'approccio cognitivista, possono quindi costituire un presupposto importante della prassi didattica poiché presentano aspetti interessanti da cui trarre spunto nell'attività in classe.

2. Statuto disciplinare della materia.

2.1. Lo studio della lingua greca. Oggetto dell'insegnamento nella scuola secondaria è il greco classico, ossia quella lingua letteraria documentata da un numero elevato di testi prodotti in dialetto attico. Infatti lo studio della lingua si incentra fundamentalmente sull'acquisizione delle nozioni morfo-sintattiche relative soltanto ad una forma dialettale fra le molte espresse nel mondo greco (**ionico, dorico, eolico**) e nell'ambito di una visione sincronica della lingua che non tiene conto della sua evoluzione nel tempo e delle sue varietà. In un momento successivo (a partire dal triennio) è previsto l'approfondimento di altre tipologie dialettali, ma sempre in relazione a generi letterari (la storiografia ionica erodotea, la tradizione poetica dai poemi omerici alla melica corale). Per questo una buona conoscenza del latino classico sembrerebbe permettere anche l'approccio con altre varietà dialettali. Le finalità dell'insegnamento del greco si possono così sintetizzare:

- è strumento essenziale per decodificare i testi greci;
- dà un contributo rilevante all'educazione linguistica dal momento che può consentire di studiare un sistema linguistico non suscettibile di evoluzione, in quanto lingua storicamente conclusa, e quindi di poter comprendere 'come funziona' una lingua;
- può promuovere la formazione di una sensibilità storica nel momento in cui venga operato il collegamento fra la lingua e la civiltà di cui è espressione.

D'altra parte uno studio della lingua che persegue questi obiettivi dovrebbe rispondere alle seguenti esigenze¹¹:

⁶ L'insegnante riflessivo e 'fallibilista' dovrebbe studiare gli errori dei propri allievi per riflettere sull'efficacia delle proprie strategie didattiche in sede di eventuale riprogettazione e revisione. Cfr. O. ZANATO ORLANDINI, *cit.*, pp. 111-136. Di contro al docente 'giustificazionista', quello fallibilista accoglie l'errore come strumento fondamentale per il miglioramento nell'apprendimento; cfr. H.J. PERKINSON, *cit.*, pp. 37-43; K.R. POPPER, *cit.*, p. 70.

⁷ Cfr. L.C. DOMENIS, *cit.*, p. 215: 'Anche l'allievo dovrebbe essere reso consapevole, nelle forme e nei limiti dell'età, del come e del perché dei propri errori...L'analisi e la riflessione sull'errore, più che la sua correzione, può essere didatticamente utile proprio perché rafforza la capacità del nostro allievo di capire e ragionare'; cfr. anche G. PETTER, *La mente efficiente*, Giunti, 2002, pp. 55-56.

⁸ Cfr. D. MACCARIO, *Valutazione e processi cognitivi e metacognitivi*, in C. COGGI-A.M. NOTTI, *Docimologia*, Pensa MultiMedia, 2002, pp. 198-200.

⁹ Cfr. C. CORNOLDI, *cit.*, p. 307.

¹⁰ In cui l'esaminatore offre un continuo stimolo all'alunno ripetendo puntualmente quanto ha detto. Questa tecnica è stata applicata per la stimolazione intensiva delle abilità di comprensione del testo promuovendo l'acquisizione di strategie di metacomprendimento. Cfr. L. MASON, *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*, CLEUP, 1996, p. 99; C. CORNOLDI, *cit.*, pp. 238-242.

¹¹ Cfr. S. CASARINO- R. CRESCI, *Programmazione. Greco*, in "Nuova Secondaria" 1, 2004, pp. 73-74.

- evitare di isolare lo studio della grammatica, rendendola fine a se stessa, ma richiamare l'attenzione sulla complessità della cultura greca, iniziando a dare qualche informazione (e a creare interesse) per la vita quotidiana, la storia, la politica;
- semplificare al massimo la trattazione grammaticale, riducendo lo studio della fonetica¹² per evitare che gli studenti dedichino troppo tempo e fatica a memorizzare leggi e regole che restano per loro astratte e che finiscano per conoscere più la grammatica teorica di riferimento che i testi in lingua¹³;
- richiamare ripetutamente l'attenzione sulle peculiarità della lingua greca (ad es. l'aspetto verbale);
- anticipare lo studio del verbo, superando l'impostazione che prevede prima la morfologia del nome e poi quella del verbo ed all'interno della trattazione sul verbo introdurre già all'inizio la coniugazione atematica tenendo conto di un criterio frequenziale¹⁴
- cominciare a lavorare il prima possibile su brani d'autore di agevole lettura (Plutarco-Luciano);
- prestare attenzione al lessico;
- operare confronti col latino in un'ottica comparativa;
- allenare gli studenti a lavorare subito sul vocabolario;
- proporre esercizi sensati, facendo tradurre sempre dal greco tenendo conto che l'obiettivo è una competenza passiva e non attiva della lingua.

2.2. La lettura, il commento e la traduzione dei testi. Oggetto è la comprensione e la traduzione concepita come punto di arrivo di un processo di apprendimento. Come fase preliminare l'obiettivo è quello di far acquisire capacità di lettura dei testi (anche in traduzione) tenendo conto di come la grammatica debba essere concepita come un mezzo (e non un fine) per accostarsi ai testi greci. D'altra parte la traduzione come attività di risoluzione di problemi: il docente dovrebbe allenare sempre a tradurre sia lavorando esclusivamente sulla lingua originale che con il testo a fronte con l'obiettivo di far capire i testi nella loro storicità ed intertestualità sin dalle prime fasi di studio della lingua: si può quindi far ricorso, oltre che di testi a fronte, anche di testi interpolati (con parti tradotte dal docente e parti affidate allo studente) per cercare di superare la 'fase ingrata delle frasette insulse'¹⁵ che rischiano di risultare demotivanti per gli studenti.

In relazione al discorso sulla traduzione è possibile mutuare certi concetti espressi a proposito del latino, in relazione al quale (rispetto al greco) il dibattito ha prodotto spunti interessanti.

2.2.1. La traduzione: il dibattito odierno.

Il dibattito sulla traduzione ha visto negli ultimi anni una proliferazione di studi¹⁶ in cui si è tentato di dare risposta a tutta una serie di problematiche:

¹² Cfr. G. REGOLIOSI, *Programmazione di Latino e Greco*, in "Nuova Secondaria" 1, 2001, pp. 79-84.

¹³ Cfr. L. FAVINI, *Programmazione di Greco*, in "Nuova Secondaria" 1, 2003, pp. 69-75.

¹⁴ Cfr. F. ROSCALLA, *La didattica del sistema verbale greco*, in "Aufidus" 49, 2004, pp. 101-106.

¹⁵ Cfr. EAD., *cit.*, p. 25. Come ribadisce anche N. FLOCCHINI, *cit.*, p. 192.

¹⁶ O. TAPPI, *Problemi teorici e pratica didattica della traduzione di latino*, "Aufidus" 3, 1987, pp. 113-137; E. ARCAINI, *Metodi e obiettivi della traduzione*, "Aufidus" 4, 1988, pp. 93-107; E. ANDREONI FONTECEDRO, *Dalla competenza frasale alla competenza testuale per la traduzione dal latino. La fase della 'comprensione'*, "Aufidus" 8, 1989, pp. 77-93; EAD., *La traduzione sul 'filo del discorso'. Metodologia e prove di comprensione*, "Aufidus" 31, 1997, pp. 81-88; M. G. TASSINARI, *Dalla versione all'interpretazione. Note sulla pratica della traduzione latina nel triennio*, "Aufidus" 27, 1995, pp. 125-140; N. FLOCCHINI, *Possibilità di un uso didattico della traduzione*, "Aufidus" 33, 1997, pp. 75-105; ID., *Un'ipotesi di didattica breve per il "recupero": Comprensione*

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

Nell'ambito di questo dibattito ci sono sembrati particolarmente interessanti i contributi di Tappi¹⁷, Tassinari e Flocchini che possono venire così sintetizzati:

- poiché la traduzione è un'attività che richiede precise competenze ed abilità di tipo 'professionale' non dovrebbe costituire un obiettivo a livello di scuola secondaria, ma piuttosto un campo di ricerca. Infatti, a fronte di una problematica della traduzione molto complessa, la prassi scolastica appare del tutto inadeguata poiché infonde negli studenti un'ansia di tradurre che aliena la passione di capire, esplorare, approfondire;
- la traduzione dovrebbe venire concepita come pratica ermeneutica che, tramite la formulazione di ipotesi su un testo (e il suo contesto), non si proponga come mero esercizio, ma come attività di soluzione di problemi attraverso congetture e confutazioni;
- la traduzione è attività di produzione di un nuovo testo in lingua italiana che riproduca, per quanto possibile, il messaggio del testo latino con tutte le sue sfumature, ma rispettoso delle regole di produzione della lingua italiana. Il problema quindi non è di traduzione 'letterale' contrapposta ad una traduzione 'libera', ma di una traduzione che tenga conto di questo passaggio ad un codice linguistico diverso da quello di partenza;
- la traduzione 'definitiva' dovrebbe essere preceduta da un lavoro di decodifica (ricerche sul contesto) e da una 'traduzione di lavoro' in cui vengano attentamente considerati gli elementi lessicali, la sintassi spaziale, la morfo-sintassi. In questa 'traduzione di lavoro' dovrebbero trovare spazio le integrazioni (poiché la lingua italiana costringere ad aggiungere elementi verbali rispetto ad una lingua latina più concisa e densa) e le note in calce nelle quali lo studente esponga problemi, dubbi ed incertezze. Sulla base di tutte queste operazioni si può proporre una traduzione 'definitiva' corredata di note in calce. Esse sono uno strumento prezioso per ricostruire i procedimenti mentali dello studente e capire la genesi di certi errori¹⁸;
- non esiste *la* traduzione come porterebbe a pensare la pratica didattica legata alla traduzione-test di profitto. E' infatti pericolosa una revisione dell'elaborato, da parte dell'insegnante, che suggerisca *la* traduzione: meglio sarebbe che lo studente si autocorreggesse lasciando un certo margine a quanto è legittimamente opinabile e se ne discuta.

Sulla base di quanto si è detto, emerge il concetto di traduzione come *problem solving*, tenendo conto di quella separazione fra il momento della decodifica del testo latino e di ricodifica del messaggio nella lingua d'arrivo (italiano) che presuppone due attività distinte, quella della comprensione e quella della traduzione propriamente detta¹⁹. Sulla

e traduzione del brano isolato, in *Didattica breve- Materiali 4*, a cura di F. PIAZZI, IRSSAE Emilia-Romagna, Bologna 1997, pp. 147-161; A. PIVA, *cit.*, pp. 278-330.

¹⁷ Cfr. nota prec.

¹⁸ Cfr. in particolare O. TAPPI, *cit.*, p. 134.

¹⁹ Cfr. A. GIORDANO RAMPIONI, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, Patron, 1998, pp. 107-108.

base di questi presupposti si possono riferire alcuni concetti considerati fondamentali al fine di acquisire e far acquisire agli studenti la consapevolezza della complessità dell'attività traduttiva²⁰:

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

2.2.2. La tecnica traduttiva come 'ars'.

Fra le proposte volte all'elaborazione di questa *ars* una delle più recenti²¹ scompone l'attività traduttiva in nove *step*: 1° lettura²² attenta del titolo; 2° lettura attenta dell'introduzione; 3° lettura riflessiva del testo; 4° individuazione del nucleo semantico (verbo-soggetto); 5° focalizzazione della funzione logica delle varie parti del discorso; 6° analisi dei connettivi e individuazione delle proposizioni subordinate; 7° lavoro sul lessico per radici e campi semantici; 8° traduzione del testo; 9° uso del vocabolario nella fase di comprensione e di traduzione.

Questa proceduralità sembra affrontare la maggior parte delle problematiche emerse nel discorso sulla traduzione e sembra venire incontro all'esigenza messa in luce da Giordano Rampioni secondo la quale: *"dobbiamo fornire a tutti una 'tecnica', un metodo nell'affrontare una traduzione dal latino. Non si potrà dare a tutti l'ingenium, ma l'ars sì. E l'ars da sola può condurre ad una dignitosa traduzione"*²³.

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

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

2.4. I modelli teorici e didattici nell'insegnamento del greco.

Il modello tradizionale o nozionale. E' un modello che si presenta con i caratteri della deduttività analitico-prescrittiva: alla regola segue l'esempio spesso proposto con brevi frasi composte *ad hoc*, quindi decontestualizzate e non tratte direttamente dal testo greco.

²⁰ Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 301.

²¹ Cfr. A.M. DI FALCO-F. SORRENTINO, *Tecniche di traduzione: strumenti per l'interpretazione dei testi latini*, Palumbo, 2005.

²² L'importanza della lettura preliminare è ribadita anche da R. PRETAGOSTINI, *Problemi e prospettive dell'insegnamento del greco antico oggi*, in "Aufidus" 13, 1991, pp. 109-115.

²³ Cfr. A. GIORDANO RAMPIONI, *cit.*, p. 109.

Inoltre manca un'attenzione alla storizzazione linguistica e, viceversa, compare un'eccessiva cura nella presentazione di eccezioni che spesso sono d'uso raro (se non rarissimo) nel greco classico. Questa tendenza al catalogo asistemico ed alla normatività è in stretta relazione all'obiettivo dell'apprendimento del greco, che mira a far acquisire agli studenti una competenza attiva della lingua. Oggi non vi è più spazio per questa competenza ed anche i manuali hanno cercato di aggiornarsi accordando maggiore attenzione al lessico ed alla storia della lingua e riducendo gli esercizi di traduzione dall'italiano al greco.

I modelli 'diretti' o 'natura'. Il metodo 'natura' prevede un apprendimento della lingua tramite metodologie di tipo induttivo-euristico che consenta di assimilare le regole di produzione della lingua senza uno studio normativo intenzionale. I sostenitori dell'efficacia di questo metodo operano innanzitutto una distinzione fra metodo 'natura' e 'naturale': mentre il metodo "natura", infatti, ha il suo perno nell'organizzazione sistematica delle norme e morfologiche e sintattiche che gli studenti apprendono non astrattamente, ma solo quando ricorrono all'interno di un contesto linguistico, quello "naturale" prescinde da tali norme e punta sulle competenze attive della lingua, che si acquisiscono attraverso il parlato. Inoltre nel metodo 'natura', a differenza di ciò che accade nei tradizionali modelli normativi, i fenomeni linguistici non vengono mai studiati astrattamente, per essere applicati in un secondo momento, ma, con il procedimento inverso, gli studenti lavorano prima su un contesto linguistico, da cui poi, di volta in volta, sono invitati a dedurre le norme, che dovranno applicare in altre situazioni frasali. L'utilità del metodo 'natura' nell'apprendimento del greco, sostenuta da alcuni²⁴, viene messa in discussione tenendo conto di alcuni aspetti²⁵: l'assimilazione delle regole di produzione, senza uno studio intenzionale, potrebbe avvenire in un contesto sociale in cui la lingua greca rappresentasse il normale strumento di comunicazione, fatto che invece non si verifica considerando anche di come il suo studio sia orientato ad una competenza passiva.

I modelli ispirati alla linguistica moderna²⁶. Anche i cosiddetti *modelli formali* sorsero come reazione a quello *tradizionale*. Tra i modelli *formali* spicca quello elaborato da Tesnière ed applicato da Happ al greco: di contro ad un criterio nozionale delle categorie grammaticali, viene proposto un criterio sintattico-funzionale in base al quale gli elementi di un enunciato sono definiti sulla base dei loro rapporti sintattico-funzionali e non di definizioni 'ontologiche'²⁷. Inoltre al centro dell'analisi è posto il verbo come nucleo dell'enunciato a cui è associato il concetto di 'valenza', ossia la capacità del verbo di vincolare a sé uno o più elementi: secondo una metafora di Tesnière la frase o enunciato sono un 'dramma in

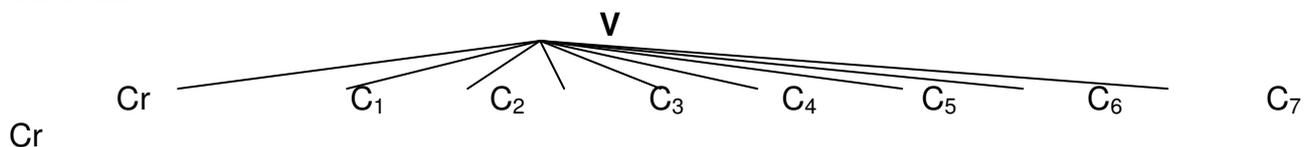
²⁴ Cfr. D. PIOVAN, *Latino e greco come lingue. Insegnare (ed apprendere) le lingue classiche secundum naturam*, in "Nuova Secondaria" 2, 2005, pp. 77-81.

²⁵ Cfr. N. FLOCCINI, *Insegnare latino*, (cit.), pp. 175-177.

²⁶ Cfr. L. STUPAZZINI, *I nuclei fondanti dell'insegnamento del latino*, "Aufidus" 35, 1998, pp. 55-79; (a cura di) G. PROVERBIO, *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg&Sellier, 1979.

²⁷ Così G. PROVERBIO, *cit.*, pp. 10-11 : "Nella prassi scolastica di ogni livello e grado, e nella relativa produzione dei manuali, il modello...si esprimeva in grandi blocchi distinti della lingua, presa come oggetto di studio: la fonetica, la morfologia, la sintassi. All'aspetto manifestamente innaturale di questo curriculum, che non procede dal più significativo (sintassi) verso il meno significativo (fonetica) ma in direzione opposta, negli ultimi decenni si è cercato di rimediare affermando e proponendo l'opportunità di non procedere...da unità isolate, ma da unità o strutture più ampie, a senso compiuto come la frase...Gli esiti dell'intervento non segnarono un grande progresso...si accettarono le categorie grammaticali...senza metterne in discussione non i termini...ma il loro «statuto» e le loro definizioni: queste ultime, in particolare, continuarono a ripetere le concezioni dei grammatici greci e latini, e a riprodurre formulazioni dettate prevalentemente da un criterio «nozionale», per cui si dirà, ad esempio, che «un sostantivo è il nome di una persona, luogo, cosa», o che il «soggetto è la persona o la cosa di cui si parla», ecc. ... I controesempi che contraddicono queste definizioni nozionali si ritrovano facilmente in nomi come «corsa», «canto» (che esprimono dei processi)...o, per quanto riguarda il soggetto, le definizioni si rivelano incerte, se ci chiediamo che azione compia il soggetto nella frase: mio fratello ha mal di testa...".

miniatura' all'interno del quale il verbo è l'azione del dramma e gli altri elementi possono assumere il ruolo: a) di protagonisti del dramma (gli 'attanti', i complementi vincolati alla valenza del verbo: soggetto, oggetto diretto, oggetto indiretto); b) di circostanze del dramma (i circostanti o complementi non vincolati alla valenza del verbo: i 'complementi' di tempo, causa, mezzo...). Nell'applicare il modello di Tesnière al greco Heinz Happ ha distinto più "oggetti" sulla base dei diversi casi da cui si trovano marcati, secondo questo schema:



I diversi complementi sono di primo livello in quanto direttamente dipendenti dal verbo e come tali sono 'obbligatori'. Attributi, apposizioni, adnominali sono invece considerati complementi di secondo o terzo livello in quanto non dipendono direttamente dal verbo. Inoltre i posti dei complementi possono essere "occupati" (o riempiti) da nomi, pronomi, aggettivi, avverbi, proposizioni. Come si è notato²⁸ questo modello appare didatticamente funzionale tenendo conto del fatto che parte dal testo per descrivere i fatti linguistici per giungere alla formalizzazione ed alla sistemazione organica delle forme (si realizzerebbe quindi l'auspicata 'centralità del testo'); viene superato l'approccio nozionale delle categorie grammaticali, riducendo 'l'elenco infinito di complementi, sottocomplementi e pseudocomplementi' in un'ottica invece funzionale; si elimina lo spartiacque morfologia/sintassi creando una circolarità fra sintassi dei casi, sintassi del verbo e sintassi del periodo; il metodo valenziale ha una sua efficacia sistemica poiché si fonda sull'interazione degli elementi frasali e non sul loro isolamento.

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

Si è parlato in relazione alla matematica di un' "epistemologia povera" della materia, poiché basata su almeno tre *credenze metacognitive* fondamentali. Anche per il greco si può pensare ad un' "epistemologia povera" nel momento in cui ci si riferisce a quanto sostengono i ragazzi riguardo lo studio delle lingue classiche: uno studio mnemonico di cui non si comprende il senso, una parcellizzazione nozionistica della materia in sterili grammaticalismi, una modalità di valutazione (la cosiddetta versione) in cui è facile commettere errori e che finisce per coincidere con la valutazione delle conoscenze morfo-sintattiche, la concezione di una lingua avulsa da un contesto storico-culturale in cui si evolve ed infine un momento della verifica che provoca ansietà poiché non si ha un controllo metacognitivo della situazione. Sulla base di queste premesse l'intervento, dedicato alla spiegazione dell'imperfetto ed ai neutri della seconda declinazione, cerca di rispondere all'esigenza di 'razionalizzare' l'approccio alla materia in un'ottica diacronica, ad esempio superando la distinzione fra imperfetto con aumento sillabico ed aumento temporale (distinzione storicamente inesistente), tentando di collegare logicamente i diversi aspetti della trattazione al fine di rendere coerente il discorso (e non parcellizzato in sterili grammaticalismi), facendo lavorare sulla traduzione di brani brevemente contestualizzati per consentire una riflessione sulle specifiche strategie di risoluzione dei problemi e soprattutto dedicando una cospicua parte del tempo all'interpretazione ed alla comprensione degli errori commessi. E' questo infatti l'obiettivo fondamentale dell'intervento secondo una pratica *innovativa* che stenta ad affermarsi nella quotidiana

²⁸ Cfr. N. FLOCCINI, *cit.*, pp. 180-182; A. PIVA, *cit.*, pp. 206-210; A. GIORDANO RAMPIONI, *cit.*, p. 75.

attività didattica. Oggi infatti, come nota M. Baldini²⁹, si assiste ad una tendenza altrettanto negativa che in passato: “*Un tempo l’alunno veniva sistematicamente punito per gli errori che commetteva, oggi tutto questo non è più, sempre più spesso, infatti, gli errori non vengono neppure rilevati al fine, si dice, di non frustrare i giovani allievi*”.

In realtà sia l’atteggiamento di chi sanziona l’errore sia quello di chi lo rimuove sono pericolosamente fuorvianti ed anti-educativi: l’insegnante quindi se non è chiamato né a condannare né ad assolvere gli errori, dovrebbe in primo luogo imparare a distinguere gli sbagli dagli errori creativi e intelligenti, promuovendo l’autocontrollo e l’autocorrezione³⁰ e mostrando che l’incompletezza e la precarietà caratterizzano le nostre attuali conoscenze³¹.

4. Scelta delle modalità di intervento e degli strumenti da privilegiare.

Nel corso dell’intervento si intende privilegiare la lezione partecipata, altrimenti definita ‘euristica’ a carattere dialogico³² in base alla quale insegnante e studente cooperano nella costruzione dei significati. D’altra parte il cosiddetto *parlato euristico* viene privilegiato per coinvolgere tutti gli allievi: anziché esporre compiutamente l’intero argomento si procede infatti proponendo alla classe domande cui tutti siano chiamati a rispondere mostrando quanto già sanno al riguardo e, nello stesso tempo, fornendo il proprio contributo. Sta quindi al docente ricavare dall’insieme degli interventi delle risposte che andranno ulteriormente discusse e precisate, permettendo via via di co-costruire le conoscenze³³. Tenendo conto della disponibilità della classe alla collaborazione fra pari, si intende svolgere una parte delle attività, soprattutto dedicate alla traduzione, secondo le modalità della *peer education*³⁴ intesa come forma basata sull’insegnamento reciproco e sulla cooperazione in vista dello svolgimento di un compito.

PARTE SECONDA

1. PROGETTAZIONE DELL’INTERVENTO DIDATTICO.

1.1. La scuola. L’intervento è stato realizzato nello stesso istituto in cui ho svolto il tirocinio osservativo: il Liceo Classico “G. e Q. Sella” di Biella. Accanto al corso tradizionale (Liceo classico con sperimentazioni PNI e PLS: ‘Piano nazionale informatica’ e ‘Proseguimento lingue straniere’) sono attivati altri due corsi: il Liceo Linguistico

²⁹ Cfr. M. BALDINI, *cit.*, p. 12.

³⁰ Cfr. M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, Garzanti, 1970, pp. 246-7.

³¹ D’altra parte anche in ambito psicanalitico la gestione dell’errore è concepita come momento fondamentale dell’apprendimento: ‘*Nel processo di conoscenza l’errore comporta sempre frustrazione, ma anche apprendimento nella misura in cui non solo ci dà modo di confrontarci con l’ampiezza dello scarto dalla “verità” o dalla “correttezza” della risposta, ma contribuisce a sviluppare una migliore percezione di noi stessi, cioè una percezione più realistica delle nostre capacità...L’errore è considerato non solo inevitabile, ma necessario all’apprendimento*’, cfr. G. BLANDINO-B. GRANIERI, *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina, 2002, pp. 293-299.

³² Cfr. A. CALVANI, *Elementi di didattica*, Carocci, 2000, pp. 147-148.

³³ Cfr. C. LAVINIO, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, 2004, pp. 192-193.

³⁴ Cfr. L. FISCHER, *La sociologia della scuola*, Il Mulino, 2003, p. 274.

(sperimentazione Brocca) a partire dal 1993 ed il Liceo artistico quadriennale con indirizzo architettonico a partire dal 2001.

Per quanto riguarda il corso tradizionale le due quarte attuali hanno fatto registrare un aumento nelle iscrizioni: sono infatti entrambe costituite da venticinque studenti (sez. A e sez. B). L'attività di tirocinio si svolge nella classe IV ginnasio, sez. A.

1.2. La classe.

La classe è piuttosto numerosa (10 maschi e 15 femmine). Nel corso degli incontri con il docente-tutor sono emersi alcuni problemi relativi al rendimento complessivo degli studenti: se circa la metà sembra aver acquisito consapevolezza della difficoltà della materia e della necessità di applicarsi con serietà e continuità, un altro gruppo mostra ancora una scarsa motivazione ed una scarsa capacità di affrontare lo studio con un metodo che preveda rigore e costanza. Senza dubbio questa situazione è da ricondurre al difficile passaggio fra scuola media inferiore e superiore, ma è anche da imputare ad una lentezza nell'apprendimento che non permette di stare al passo con i ritmi di svolgimento del programma. D'altra parte la tutor sottolinea come il problema sia da ricondurre anche ad una limitata consapevolezza negli studenti delle proprie risorse cognitive: il risultato è uno studio non sufficiente in funzione dell'acquisizione non soltanto di conoscenze, ma di competenze, prima fra tutte la capacità di tradurre una versione. Discutendo infatti di una prova assegnata in latino che avrebbe dovuto verificare le conoscenze acquisite (esercizi di coniugazione e di declinazione, di analisi di forme verbali e nominali), la docente ha mostrato il suo disappunto avendo dovuto constatare come almeno un terzo della classe abbia ottenuto risultati decisamente insoddisfacenti. Se il livello delle conoscenze non si attesta ad un livello complessivamente medio-alto, anche quello delle competenze rischia di subire una sensibile flessione in negativo. Inoltre un altro problema che è stato rilevato riguarda l'uso del dizionario: gli studenti mostrano ancora difficoltà nella consultazione, anche se la docente-tutor ha già sollecitato più volte l'impiego del dizionario anche nello svolgimento dei compiti a casa. Permane una certa indolenza con un uso pressoché generalizzato dell'agile opuscolo allegato al manuale in cui però i lemmi sono tradotti con un termine solo o al massimo due.

Osservazione. Sono state effettuate due ore di osservazione della classe: la lezione frontale, che è pressoché la strategia adottata dalla tutor, non ha consentito di conoscere in modo più approfondito gli studenti nel caso in cui fossero intervenuti nel corso delle lezioni. Ciò che è stato notato è comunque il fatto che non si riscontrano problemi disciplinari, ma durante le interrogazioni svolte dalla docente accogliente vi è una pressoché generale disattenzione. Anche durante le spiegazioni l'insegnante deve a volte richiedere il silenzio. La classe quindi non è parsa particolarmente motivata, seppure rispettosa ed educata.

1.3. Motivazione della scelta sulla base di obiettivi cognitivi ed operativi.

L'intervento didattico si è inserito nell'ambito della programmazione del tutor con la trattazione dei argomenti dei nomi neutri della seconda declinazione e dell'imperfetto. Accanto tuttavia a questa trattazione si cercherà di dare spazio ad una riflessione sul metodo di traduzione e sulla dimensione formativa dell'errore. Tenendo infatti presente che lo studio del greco deve promuovere non soltanto conoscenze, ma anche competenze che 'si configurano come comprensione di modelli operativi e del loro uso ricorsivo'³⁵, esse si devono costruire sulla base delle conoscenze, ma occorre abituare gradualmente gli studenti del primo anno a comprendere come sia opportuno avere come punto di riferimento una metodologia della traduzione che sia fissata attraverso uno schema sia pur semplice in cui siano riprodotti alcuni passaggi utili all'analisi del testo. L'obiettivo non è

³⁵ Cfr. A. PIVA, *Il sistema latino*, Armando, 2004, p. 295.

soltanto quello di fornire operativamente un modello da seguire secondo una ricorsività rigorosa, ma di cercare di promuovere la consapevolezza che il ‘saper fare’ richiede e postula delle metodologie: <<Nell’ambito delle discipline antiche, è facile capire lo snodo tra conoscenze e competenze, pensando, ad esempio, all’apprendimento e al successivo utilizzo di modelli grammaticali; come non v’è chi non veda che la prima e più evidente difficoltà è il passaggio dalla fase mnemonica a quella applicativa dell’apprendimento...Conoscenze e competenze s’assommano in padronanza in quel momento tanto caratterizzante delle discipline antiche chiamato “traduzione”>>³⁶. Senza dubbio l’intervento di tirocinio attivo non ha la pretesa, nella sua brevità, di risolvere il problema della traduzione, ma di far riflettere su alcuni suoi aspetti. D’altra parte un altro punto che si è cercato di sviluppare è relativo alla cosiddetta ‘didattica dell’errore’: il discorso è piuttosto complesso, ma uno degli obiettivi didattici fondamentali che si sono cercati di realizzare è far comprendere il valore formativo dell’errore. Anche durante gli esercizi in classe e durante la correzione della verifica sommativa si è tentato di far riflettere gli studenti sul perché vengono commessi certi errori, quali sono le tipologie di errore più frequenti e sul fatto che il momento della correzione è molto importante per poter iniziare un percorso di miglioramento (nell’ambito ad esempio della semplice declinazione dei neutri si è chiesto agli studenti quali elementi morfologici possono determinare o promuovere l’errore, nel caso dell’imperfetto e specificamente dell’aumento una prima riflessione è stata esplicitamente promossa in relazione a quali difficoltà potesse presentare un aumento nei temi verbali in vocale). L’individuazione ed il commento dell’errore non diventa quindi occasione per stigmatizzare il rendimento del singolo allievo, ma per promuovere in tutti una personale metacognizione in relazione al proprio caso ed alle proprie risorse³⁷. Purtroppo è difficile organizzare un intero intervento esclusivamente su questo aspetto (anche tenendo conto delle esigenze del docente-accogliente), ma alcune attività svolte in classe ed anche il modo in cui sono stati sviluppati argomenti considerati tradizionali sono stati anche impostati in funzione di questo obiettivo.

1.4. PROGRAMMAZIONE

TEMPI	L’insegnante	L’allievo
1° intervento. Sabato 26 novembre Ore: 1	La lezione sarà inizialmente frontale con la spiegazione dei neutri della seconda declinazione e di un aspetto specifico della concordanza. Si farà notare l’uguaglianza dei casi diretti del singolare e del plurale e la concordanza al singolare del verbo quando il soggetto è un neutro plurale. Sul libro di esercizi verranno indicati agli studenti i vocaboli da imparare (p. 283). Poiché presentano un’alta frequenza saranno quasi tutti da memorizzare. Una seconda parte della lezione avrà invece impostazione dialogata con brevi frasi trascritte alla lavagna ed analizzate dagli studenti seguendo le mie istruzioni nella progressione delle procedure ³⁸ .	Seguono sul manuale di teoria e di esercizi, ma possono intervenire immediatamente a chiedere chiarimenti. Nella seconda parte della lezione dovranno partecipare più attivamente nella traduzione di brevi frasi trascritte alla lavagna: l’esercizio non verrà svolto soltanto dal ragazzo alla lavagna, ma dagli studenti al posto che dovranno guidare il loro compagno nelle diverse fasi di analisi. In questo modo si cercherà di sollecitare l’attenzione generale.
2° intervento.	Vengono da me corretti i compiti assegnati	Gli studenti sono tenuti ad intervenire nella

³⁶ Cfr. ID., *ib.*

³⁷ Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 368 e inoltre l’ampia trattazione di pp. 351-374.

³⁸ Cfr. *infra*.

<p>Venerdì 2 dicembre Ore: 2</p>	<p>descrivendo la tipologia di errore commesso dallo studente interrogato e la possibile genesi dell'errore (anche sulla base del suo intervento). La seconda parte della lezione sarà dedicata alla spiegazione dell'imperfetto. Per non modificare il metodo impiegato dall'insegnante-tutor si seguirà il loro manuale, commentando le tabelle presenti sul testo, rispettando l'ordine di presentazione degli argomenti e mantenendo un'impostazione descrittiva della lingua concepita nella sua dimensione sincronica (e 'atemporale'). Soltanto nel momento della spiegazione sarà possibile verificare l'opportunità di un approccio anche diacronico nella riflessione sulla lingua. Vengono svolti esercizi in classe coinvolgendo gli studenti dal posto ed assegnati esercizi per la lezione successiva³⁹.</p>	<p>correzione dei compiti, soprattutto verranno interrogati coloro che mostrano maggiori difficoltà nell'apprendimento. Nel corso della spiegazione dell'imperfetto dovranno seguire sul manuale e appuntare a margine eventuali integrazioni al discorso. L'esercitazione immediatamente successiva consentirà loro di fissare immediatamente alcuni aspetti della morfologia dell'imperfetto appena appresi ed a chiarire eventuali difficoltà.</p>
<p>3° intervento. Sabato 3 dicembre Ore: 1</p>	<p>Correzione degli esercizi e riflessione sugli errori commessi: Spiegazione dell'imperfetto dei verbi composti: data la complessità del discorso si seguiranno le tipologie individuate dal manuale. Esercizi in classe: per promuovere la riflessione ed il consolidamento delle conoscenze verranno proposti in classe gli esercizi tratti da Agnello Orlando di p. 95, nn° 40 e 41 ('Caccia ai tranelli')</p>	<p>Sono chiamati a riflettere sugli errori commessi e, contemporaneamente, hanno l'occasione di ripassare quanto finora acquisito. La correzione infatti non consisterà nella semplice traduzione della frase, ma sul ripasso della morfologia del nome (nel caso di neutri) e del verbo (in relazione a quanto sviluppato riguardo la morfologia dell'imperfetto)</p>
<p>4° intervento. Sabato 10 dicembre Ore: 2</p>	<p>Esercitazione in classe. Viene proposta una versione fornita in fotocopia e gli studenti devono cercare di seguire un metodo di analisi del testo organizzato secondo <i>step</i> ordinati e progressivi. Infatti l'intervento si propone di perseguire principalmente due obiettivi che risultano in stretta corrispondenza con la concezione della traduzione come attività di <i>problem solving</i>: -far comprendere agli studenti che la traduzione è operazione complessa in cui devono saper utilizzare un metodo operativo "stabile e organico"; -far comprendere come la traduzione sia il risultato di un processo in cui la conoscenza della morfosintassi "non significa di per sé saper tradurre"⁴⁰. Al limite conoscere con sicurezza le strutture morfologiche e sintattiche può costituire una base solida su cui impostare il lavoro di traduzione. Durante l'attività la mia funzione sarà quella di intervenire a chiarire i dubbi dello specifico studente. Nel caso in cui le difficoltà siano ricorrenti e relative ad un determinato passo del testo, la spiegazione sarà allargata a tutta la classe contemporaneamente. Negli ultimi dieci minuti della lezione verranno corrette le prime 4 righe della</p>	<p>Ogni studente, individualmente, cerca di applicare il metodo di analisi senza l'aiuto dei compagni. Questo per cercare</p>

³⁹ Cfr. allegati (cfr. Agnello-Orlando, n° 43 p. 97)

⁴⁰ Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 301.

	versione in cui si rifletterà sulla possibile genesi di alcuni errori ricorrenti (richiedendo una partecipazione attiva da parte degli studenti)	
5° intervento. Venerdì 16 dicembre Ore: 2	Versione in classe: breve contestualizzazione, lettura espressiva, breve commento grammaticale.	Gli studenti dovrebbero seguire nello loro operazioni lo schema fornito durante la lezione precedente, analizzando con attenzione il testo, propendo una traduzione soltanto in una fase successiva e finale.
6° intervento. Martedì 20 dicembre Ore: 2	Prima di consegnare la versione, è opportuno correggerla in classe. Questa strategia consente agli studenti di seguire in modo più oggettivo il lavoro di correzione, poiché non conoscono ancora il loro specifico rendimento (quantificato in un voto) che determinerebbe una negativa disposizione alla correzione in caso di esito non soddisfacente. E' evidente infatti che, di fronte all'errore commesso, la reazione più naturale sia quella di non prestare attenzione alla correzione, ma di lasciarsi distrarre da una serie di stati emotivi (scoraggiamento, rifiuto, scarso senso di autostima) che non promuovono l'approfondimento del problema, ma spesso inducono alla sua rimozione. Quindi soltanto in un secondo momento si passerà alla verifica personale dei compiti, in classe, ma soprattutto a casa con una riflessione più attenta sul tipo di errori commessi.	Alcuni studenti saranno chiamati alla lavagna, trascriveranno le frasi da analizzare e cercheranno di seguire le diverse fasi di 'scomposizione' del testo in funzione di una traduzione finale che siano in grado di motivare grammaticalmente e sintatticamente (es. 'ho tradotto così perché...'). Gli studenti al posto potranno intervenire a correggere il proprio compagno ed a chiedere chiarimenti specifici sulla propria traduzione (che dovrebbero comunque ricordarsi).

PARTE TERZA

1. DESCRIZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO EFFETTUATO

1° intervento. Sabato 26 novembre.

Tempi : 1 ora

La lezione è stata inizialmente frontale con la spiegazione dei neutri della seconda declinazione e di un aspetto specifico della concordanza. Ho fatto notare l'uguaglianza dei casi diretti del singolare e del plurale e la concordanza al singolare del verbo quando il soggetto è un neutro plurale.

A questa impostazione fondamentalmente descrittiva (applicata dalla tutor) in cui la declinazione viene esaminata nella sua fissità come repertorio di uscite da apprendere a memoria ho potuto affiancare una spiegazione che tenesse conto anche dell'aspetto diacronico della lingua: grazie infatti all'intervento degli studenti che hanno chiesto chiarimenti in relazione al discorso sulla concordanza al singolare con soggetto neutro plurale, ho potuto far riferimento alla grammatica storica: non soltanto abbiamo brevemente analizzato le tavole di p. 43 in cui si mettono a confronto i neutri in latino e in greco ed abbiamo rilevato le analogie nella flessione, ma ci siamo soffermati sulla nota relativa alla concordanza. Poiché in origine la desinenza in -a era propria di sostantivi collettivi, in greco il verbo si può coniugare anche al singolare, fenomeno che non trova

corrispondenza in latino. Inoltre nel corso della lezione dialogata gli studenti considerando le tabelle del loro manuale (p. 38) sono stati espressamente invitati ad esprimersi in relazione a quali siano, secondo il loro punto di vista, le difficoltà di questa declinazione: gli interventi hanno evidenziato come per gli studenti essa non presenti problemi nella memorizzazione (i casi diretti sono uguali al singolare ed al plurale), ma nell'individuazione della funzione logica corretta dei casi con stessa desinenza (fondamentalmente nominativi ed accusativi). Questo momento di riflessione, da me promosso, trova una sua giustificazione anche alla luce dell'attenzione conferita all'errore ed alla sua genesi: gli studenti infatti hanno potuto rendersi conto di quali possano essere le 'fonti' dell'errore nel caso della seconda declinazione (l'identità nelle desinenze dei casi diretti, la non conoscenza della 'regola' della concordanza dei neutri plurali, l'uscita -on del neutro che coincide fonicamente con quella dei maschili della seconda declinazione). Una seconda parte della lezione è stata destinata all'analisi di brevi frasi, tradotte individualmente dagli studenti al posto e corrette oralmente commentando gli errori commessi.⁴¹ Al termine della lezione sono stati assegnati per casa una versione ed un esercizio con traduzione di breve frasi⁴².

2° intervento. Venerdì 2 dicembre (2 ore)

La lezione si è aperta con la correzione dei compiti assegnati: dal posto alcuni studenti hanno tradotto le frasi cercando di esplicitare brevemente l'analisi condotta sul testo. Ho cercato inoltre di descrivere gli errori commessi, indicandone la tipologia e chiedendo allo studente il motivo che ha potuto indurlo a sbagliare (genesi dell'errore). Subito dopo ho introdotto il discorso relativo all'imperfetto: tema, desinenze, aumento sillabico.

Nonostante gli studenti siano abituati a seguire il manuale in modo pedissequo, il mio tentativo è stato quello di promuovere un apprendimento 'ragionato' del sistema dell'imperfetto, tenendo comunque conto dell'impostazione mnemonico-descrittiva che gli studenti hanno acquisito nel loro metodo di studio.

Quindi ho illustrato le desinenze, ma ho anche fatto notare che non possono essere quelle impiegate nei tempi presenti, ma sono quelle proprie dei tempi storici poiché l'imperfetto è un tempo storico; ho isolato il tema verbale, ma ho sottolineato come l'imperfetto impieghi il tema del presente (anche questo per un motivo ben preciso, che ho ripreso la lezione successiva); ho introdotto il discorso sull'aumento ed ho voluto evidenziare in modo particolare come si debba superare l'errata concezione di aumento sillabico ed aumento temporale facendo ancora riferimento alla grammatica storica (aspetto diacronico e non descrittivo della lingua): i verbi hanno in origine tutti un aumento sillabico, sono poi fenomeni fonetici (caduta di jod, di digamma, sigma etc.) a determinare un'apparente differenza nell'ambito del sistema verbale dell'imperfetto.

Questo chiarimento è funzionale ad una semplificazione del discorso (non due 'tipi' di imperfetto, ma uno soltanto) e soprattutto ad avvicinare gli studenti alla dimensione diacronica della lingua. Questo aspetto spesso non viene preso in esame poiché i docenti ritengono che la grammatica storica contribuisca a complicare ulteriormente il discorso.

A volte, invece, essa concorre a semplificare le problematiche poiché promuove un apprendimento non solo realizzato mediante assimilazione mnemonica, ma anche mediante il ragionamento: *se il tema era in consonante 'sigma' poi caduta, allora ei è il risultato della contrazione della vocale dell'aumento con la vocale del tema*. A completamento di questo discorso esemplifico alla lavagna quanto detto con gli esempi: *ἐσεπόμην> εἰπόμην; *ἔσεχον> εἶχον spiegando anche i simboli impiegati.

In classe infatti è emersa proprio l'abitudine degli allievi al metodo di apprendimento 'tradizionale': alcuni infatti hanno sottolineato come per loro sia paradossalmente 'più

⁴¹ Cfr. allegati (esercizi pp. 283-84 del manuale).

⁴² Cfr. allegati (versione p.291 n° 75; frasi p. 286).

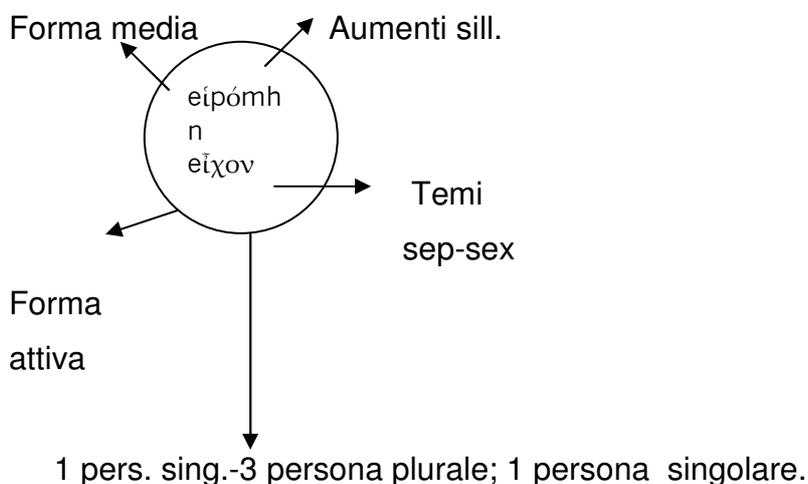
facile' imparare a memoria i fenomeni che riflettere sulla loro genesi (nell'ottica dell' "è così" e non del "perché è così". Durante la spiegazione gli studenti seguono sul manuale ma ristabilendo l'ordine in cui sono presentati gli argomenti numerando i paragrafi in modo progressivo secondo le mie indicazioni : questo 'intervento' di riorganizzazione dei contenuti rientra sempre nel tentativo di sollecitare un apprendimento 'ragionato' della lingua, che segua e consenta di seguire un filo logico non soltanto al momento della mia spiegazione, ma anche al momento dello studio a casa da parte degli studenti⁴³.

3° intervento. Sabato 3 dicembre (1 ora).

Riprendendo il discorso sull'imperfetto ho voluto richiamare un concetto lasciato in sospeso la lezione precedente: perché l'imperfetto impiega il tema del presente. Senza approfondire il lungo e complesso problema dell'aspetto (su cui si soffermerà la docente-tutor in relazione all'aoristo), ho richiamato l'attenzione degli studenti sul fatto che impiegando l'imperfetto si intende sottolineare la durata dell'azione verbale: si traduce ad esempio 'leggevo', ma si deve intendere 'stavo leggendo'. Per questo l'imperfetto mutua il tema del presente poiché anch'esso esprime la continuità e durata dell'azione (nel passato).

Anche questa spiegazione è da intendere come tentativo di spiegare i fenomeni, e non soltanto di descriverli, nell'ambito di una didattica del greco che cerchi di far comprendere i meccanismi del suo sistema linguistico (aspetto, aumento...). Prima di passare alla spiegazione dell'imperfetto dei verbi composti ho voluto far brevemente richiamare agli studenti alcune nozioni della lezione precedente elaborando un semplice schema alla lavagna.

Lo schema alla lavagna:



Partendo dai due verbi da me scritti alla lavagna ho invitato gli studenti ad indicarmi tutto quanto suggerivano loro queste due voci sulla base della loro conoscenza dell'imperfetto: ho quindi collegato i due verbi a 'forma attiva' e 'media', ad 'aumento sillabico', ai due temi ed alle persone singolari e plurali. Sulla base di questi presupposti ho cercato di sollecitare negli allievi un'ulteriore acquisizione, tramite ragionamento:

- a) 'osserviamo gli spiriti';
- b) 'perché pur avendo lo stesso tema un verbo ha spirito aspro e l'altro dolce?'

L'ultima domanda ha voluto generare in loro una sorta di 'conflitto cognitivo' cercando di predisporre con la seconda domanda una situazione di sorpresa che si verifica quando 'le

⁴³ Cfr. allegati.

aspettative e le convinzioni spontanee dell'individuo risultano disattese⁴⁴. Infatti sembra illogico due forme apparentemente identiche nel tema si comportino in modo diverso. Sulla base di questa sollecitazione uno studente ha fornito una risposta interessante: 'Si comportano diversamente perché in ἔχω vi è già un'aspirata (x)'. Questo intervento ha consentito di giungere in modo induttivo alla 'legge': in base alla legge di Grassmann infatti non possono sussistere due aspirate in sillabe contigue di una stessa parola. Una di esse si dissimila e si trasforma nella sorda corrispondente oppure perde l'aspirazione.

Per una genesi dell'errore.

Al termine della spiegazione non ho assegnato come compito gli esercizi previsti nella programmazione poiché ho preferito che gli studenti rafforzassero le loro conoscenze prima di affrontare compiti di difficoltà superiore (che implicano un saper fare⁴⁵). Vengono quindi svolti altri esercizi in classe per fissare le conoscenze acquisite sull'imperfetto, sempre cercando di riflettere non soltanto sugli errori commessi, ma sulle possibili 'fonti' di errore. Infatti al termine della lezione ho chiesto agli studenti quali fossero, secondo loro, le 'insidie' della coniugazione dell'imperfetto: il fatto che nei temi in vocale avviene la contrazione fra aumento e vocale iniziale, il fatto che i temi originariamente in sigma, digamma o jod presentino le contrazioni fra aumento e vocale postconsonantica (caduta), il fatto che si 'possono confondere' la prima e la terza persona plurale (uscenti entrambe in -on) fra loro e con i sostantivi maschili (accusativo) e neutri (casi diretti) della seconda declinazione. Esplicitare tutta questa serie di possibili 'fonti' di errore da parte degli studenti è servito a farli riflettere su un aspetto ben preciso: come, man mano che si procede nello studio della materia, aumentano in modo esponenziale i cosiddetti 'errori come incapacità di padroneggiare tutte le variabili'⁴⁶. I casi con le specifiche desinenze, le diverse declinazioni, le coniugazioni di tempi e modi costituiscono un complesso 'sistema di variabili' interne al testo greco. La traduzione quindi si configura anche come momento in cui si verifica la capacità di 'padroneggiare tutte le variabili' morfologiche, semantiche, sintattiche del passo in esame.

4° intervento. Sabato 10 dicembre (2 Ore)

Prima di dare avvio all'esercitazione in classe è stato da me realizzato alla lavagna uno schema che è opportuno seguire per evitare un approccio del tutto casuale e caotico all'analisi del testo:

Schema alla lavagna⁴⁷.

FASE PRELIMINARE: leggere il testo almeno una volta integralmente la versione.

FASE OPERATIVA:

1°: evidenziare i verbi

2°: isolare le proposizioni

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

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

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

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

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

8°: proporre una traduzione

Lavoro a coppie. Per motivare gli allievi ho proposto loro di lavorare a coppie (individuare sulla base delle indicazioni del docente-tutor: uno studente più capace viene

⁴⁴ Cfr. L. C. DOMENIS, *cit.*, pp. 145-146.

⁴⁵ Cfr. allegati.

⁴⁶ Cfr. L.C. DOMENIS, *cit.*, cap. 3.

⁴⁷ Che trova riscontro nel testo (relativo al latino) di A.M. DI FALCO- F. SORRENTINO, *cit.*, pp. 63-79.

affiancato ad un compagno in difficoltà) poiché è un metodo che la tutor non impiega normalmente (infatti di solito viene chiamato dal posto uno studente alla volta il quale, seguito passo passo dall'insegnante, cerca di fornire una traduzione della frase senza il concorso di altri compagni). La novità quindi della collaborazione fra pari può sollecitare gli studenti a svolgere il compito assegnato: la mia funzione è quella di intervenire di volta in volta in caso di necessità all'interno delle singole coppie.

Gli studenti si mostrano generalmente propositivi, cercano di seguire le istruzioni non soltanto relative al loro ruolo (il *peer educator* si sforza di non sostituirsi al compagno che deve aiutare), ma al metodo di analisi del testo. Prima di iniziare ho però imposto un tempo massimo di un'ora ed un quarto per la traduzione di tutta la versione.

Nonostante qualche richiamo volto a ristabilire l'ordine, gli studenti hanno generalmente lavorato in modo proficuo anche se la versione non è stata conclusa da nessuna coppia. In effetti il tempo era limitato, ma anche questa esperienza ha reso consapevoli gli studenti del fatto: a) che il metodo di analisi richiede gradualità e ordine; b) che il rispetto della progressione di queste operazioni richiede tempo; c) che occorre da parte loro riflettere e 'lavorare' anche e soprattutto a casa sull'aspetto ergonomico della traduzione, cioè sulla capacità di raggiungere l'obiettivo (traduzione) in un tempo dato (che può a volte sembrare particolarmente ridotto).

Per riuscire a completare la traduzione si è passati al lavoro individuale: ho chiamato uno studente alla volta a leggere e tradurre una frase alla volta con l'applicazione del metodo individuato⁴⁸.

5° intervento. Venerdì 16 dicembre (2 ore)

Verifica sommativa. La versione è stata scelta ed analizzata insieme alla docente-tutor. Non è parsa una versione complessa tenendo conto: a) della relativa semplicità dal punto di vista sintattico (ridotti sono i periodi complessi, costituiti da più di due proposizioni); b) della coesione testuale data dalla costante ripetizione degli stessi termini (γαρή, κόρη, βέπει; c) del fatto che compaiono pochi casi in cui si renda necessaria una attenta costruzione dell'enunciato (due soltanto sono i passaggi problematici: l'individuazione del valore servile di βούλομαι con iperbatò dell'infinito ἐβούλετο...μεταβάλλεσαι ed inversione γιγνώσκειν ἐβούλετο-ἐσκέιν ἐβούλετο; la corretta concordanza dell'espressione οἰκτρῶν ἔπασξε con il soggetto sottinteso). Le difficoltà possono essere costituite dalla costante oscillazione dei tempi verbali (presente/imperfetto), dalla presenza di vocaboli fonicamente simili (ad es. la congiunzione ipotetica εἰ e la disgiuntiva ἢ che ad un'analisi superficiale potrebbero sembrare omografe di εἶ e di ἦ; ὄτι- ὅτε); dalla presenza di alcuni imperfetti composti (ma di alcuni si fornisce già la traduzione).

Lettura e breve contestualizzazione. Al momento della somministrazione la versione è stata da me letta in modo espressivo (sottolineando le opposizioni, marcando gli enunciati principali) ed è stata brevemente contestualizzata (questi dati sono stati riportati alla lavagna): la versione appartiene al genere della favola ed è costituita da una prima parte in cui si presenta un caso di metamorfosi i cui protagonisti sono anche una donnola ed Afrodite, dea dell'amore. Nelle ultime due righe è espressa la morale che tiene conto del racconto precedente per proporre una considerazione di carattere generale sulla natura umana.

Note e aspetti rilevanti. Ho avvertito gli studenti del fatto che due passaggi erano già tradotti in nota e che il testo presentava una costante oscillazione nell'uso dei tempi.

6° intervento. Martedì 20 dicembre. (2 Ore)

⁴⁸ Cfr. allegati

Correzione e commento della verifica.

Si è deciso di non correggere la versione secondo il tradizionale metodo della docente-tutor (infatti durante l'osservazione svolta l'anno scorso, ho potuto notare che la correzione veniva svolta direttamente dalla docente senza coinvolgimento della classe).

Nel corso del mio intervento ho invece deciso di chiamare dal posto alcuni ragazzi (il cui rendimento non è stato positivo): la mia funzione è stata quella di veicolarli nell'analisi del testo secondo una gradualità costituita da una rigida successione di *step*.

Questa costante iterazione del metodo di 'scomposizione' del testo ha voluto promuovere la fissazione di un ordine logico delle procedure.

Gli studenti infatti tendono, per la fretta e la tendenza all'approssimazione, a non applicare una sistematica analisi degli elementi costitutivi del testo, ma ad agire in modo caotico e casuale (ad es. prendono in esame dapprima ciò che conoscono, e non è necessariamente il verbo reggente, ma di volta in volta il termine espresso al nominativo, il primo vocabolo che apre la frase, spesso illudendosi che sia necessariamente il soggetto). Pur condividendo le considerazioni di Piva sul fatto che bisogna evitare di *'ricorrere alla costruzione diretta, che distrugge la frase latina riducendola a un calco di quella italiana'*⁴⁹, con alcuni studenti particolarmente in difficoltà ho scelto di far loro assegnare un numero per ogni vocabolo in modo da poter più agevolmente ricostruire l'ordine di traduzione dell'enunciato. La frase non è stata 'riorganizzata' concretamente, ma la numerazione può avere una sua funzionalità nel caso di chi non riesce ancora a transcodificare il testo da una lingua di partenza a quella d'arrivo (LP→LA) soltanto mentalmente. Può quindi essere considerato un espediente che facilita lo studente. Gli studenti di volta in volta chiamati alla lavagna dovevano: riscrivere il testo greco (con un minimo esercizio che può tuttavia avvicinare lo studente alla lingua, proprio tramite il semplice atto di trascrizione), applicare il metodo della verbo dipendenza (non sempre e sistematicamente impiegato dalla docente tutor), sottolineare i connettivi logici tra proposizioni (congiunzioni coordinative e avversative), individuare le espansioni del predicato. Per facilitare la ricostruzione logica del periodo alcuni potevano numerare i vocaboli dell'enunciato. Prima di passare alla traduzione è stato loro richiesto di verificare in modo ancora provvisorio le loro ipotesi di traduzione secondo una serie di domande: 'di fronte ad una desinenza in -on ho considerato tutte le variabili? Il vocabolo può essere soltanto un accusativo maschile della seconda declinazione, oppure potrebbe essere un accusativo o nominativo neutro?'; 'tenendo conto che la versione prevede una costante oscillazione dei tempi verbali, ho esaminato con attenzione i verbi di questo periodo?'; 'ho compiuto una corretta analisi del periodo tenendo conto dei connettivi e della loro funzione?'. Anche gli studenti al posto hanno potuto seguire queste procedure.

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

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

LA VERIFICA: andamento, errori e correzione.

La verifica sommativa è stata valutata in questo modo:

⁴⁹ Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 300.

Numero di errori	Punteggio
1/2	9 1/2
1 1/2	9-
2	8 1/2
2 1/2	8
3	7/8
4 1/2	7
5	6 1/2
6	6
6 1/2	5 1/2
7 1/2	5-
8 1/2	4
9	3
10	2

Ha avuto inoltre il seguente risultato:

VOTI	N° studenti
Fra il 9 1/2 ed il 9	2
Fra l' 8 1/2 ed il 7/8	3
Fra il 7 ed il 7 1/2	2
Fra il 5 1/2 ed il 6 1/2	7
Fra il 5- ed il 5+	1
Fra il 2 ed il 4	8
Totale	23 studenti

Su un totale di 23 studenti 14 hanno ottenuto risultati complessivamente positivi anche tenendo conto del fatto che la soglia di sufficienza si è attestata su un numero di errori comunque rilevante (6 errori). Tuttavia rispetto alla versione assegnata a novembre si nota un leggero miglioramento.

Votazioni di novembre:

Punteggi	Numero allievi
Fra il 9 ed il 10	3
Fra il 7 e l'8 1/2	5
Fra il 5 ed il 6 1/2	4
Fra il 2 ed il 4 1/2	11

Gli studenti ad avere serie difficoltà sono tuttavia pressoché gli stessi nelle due prove: questo risultato renderà infatti necessaria l'attivazione di corsi di recupero in orario extrascolastico a partire dal mese di gennaio.

La verifica quindi fornisce lo spunto per una serie di considerazioni tenendo conto non soltanto del puro dato quantitativo degli errori commessi, ma dell'aspetto qualitativo e frequenziale: di che tipo sono, quale la loro frequenza tentando anche un discorso più ampio e complesso relativo alla loro possibile genesi. Già nel corso del tirocinio attivo, in classe, ho cercato di far comprendere agli studenti l'importanza di riflettere sugli errori commessi che diventano occasione di riflessione metacognitiva in vista di un progressivo miglioramento se opportunamente e pazientemente monitorati da parte soprattutto di chi li commette.

1. VERSIONE⁵⁰ E CORREZIONE.

TRADUZIONE.

Una donnola vede un bel ragazzo e si innamora. Essa supplicava Afrodite e voleva essere trasformata in fanciulla; poiché soffriva miseramente, la dea trasformava la donnola in una bella fanciulla. Il ragazzo vede la fanciulla e subito se ne innamora e porta la fanciulla a casa. Afrodite voleva sapere se la fanciulla aveva ancora l'indole di donnola o di fanciulla; quando gli sposi sono nel talamo, Afrodite giunge e getta nel mezzo un uccellino. La fanciulla si dimenticava della (sua) nuova condizione; infatti saltava fuori dal letto ed inseguiva l'uccellino e voleva mangiarlo. E la dea si adira con la fanciulla; quindi la trasforma di nuovo nell'antico (precedente) aspetto.

Così anche i malvagi tra gli uomini mutano l'aspetto, ma non cambiano l'indole.

1.1. Tipologia di errori e tendenze.

Gli errori sono stati catalogati secondo tipologie che si riconducono ai tre aspetti: morfologico, sintattico e lessicale-semantiche che si ripartiscono in sottoclassi specifiche.

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

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

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

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

Tendenza. Passando in rassegna i compiti della verifica si può notare la tendenza a commettere soprattutto errori di morfologia che finiscono per determinare inevitabili 'effetti a cascata' sull'interpretazione di intere frasi. Anche la non corretta identificazione del valore semantico di sostantivi, verbi e preposizioni contribuisce a determinare l'errore: in base infatti ad un procedimento di tipo sillogistico (*se...allora*) nel momento in cui viene assunto come premessa un sostantivo con un valore semantico errato, l'intero ragionamento successivo risulta proceduralmente esatto ma non permette di giungere ad una corretta traduzione. Si è in presenza infatti di *paralogismi* che si fondano su premesse errate⁵¹.

In generale la tendenza percentualmente si può così schematizzare:

Errori -Morfologia	70 %
Errori- Sintassi	15 %
Errori-Lessico	15 %

1.2. Correzione: per una genesi dell'errore.

Durante la correzione sono state chiamati alla lavagna alcuni studenti che hanno avuto un rendimento complessivamente non sufficiente.

Prima e seconda frase: traduzione data dallo studente.

⁵⁰ Cfr. allegati per il testo di versione.

⁵¹ Cfr. L. C. DOMENIS, *cit.*, pp. 80-83.

Una donnola guarda e ama il bel giovane. Prega e voleva rivolgersi alla fanciulla Afrodite .

Lo studente viene invitato a sottolineare i punti errati della sua traduzione ed a riflettere sul tipo di errore commesso: mancata individuazione del valore funzionale attribuita all'omissione dell'articolo determinativo, mancata individuazione del tempo verbale, mancata individuazione dell'articolo determinativo con funzione pronominale e del caso nominativo, errore di lessico e di morfologia (diatesi passiva e significato del verbo metabállesqai).

Gli viene quindi richiesto di riflettere sul testo procedendo secondo una serie ordinata di passaggi (verbo, soggetto e complementi) tenendo conto della tipologia degli errori: vengono così corretti facilmente tutti gli errori. Il fatto di aver 'scomposto' il procedimento in una teoria ordinata di passaggi ha favorito l'analisi dei diversi aspetti della frase. La genesi di questi errori è infatti da ricondurre probabilmente alla difficoltà di controllare tutte le variabili⁵² del processo di traduzione (che comprende aspetti morfologici -nominali e verbali-, lessicali e sintattici) nel momento in cui devono essere considerati contemporaneamente. Inoltre per facilitare la comprensione della struttura nel momento della trascodifica la frase viene 'riorganizzata' mediante una numerazione progressiva degli elementi:

1 3 2 4 5 7 6
Ἡ δὲ τὴν Ἀφροδίτην ἰκέτεue καὶ ἐβούλετο εἰς κόρην metabállesqai
Essa pregava Afrodite e voleva essere trasformata in fanciulla.

Traduzione data dallo studente: per affascinarla con le suppliche, la dea trasformava la donnola in una bella ragazza.

Lo studente sottolinea i punti errati della traduzione e, dietro mia richiesta, deve cercare di motivare le sue scelte (anche se sbagliate). Mi ha spiegato di aver confuso il verbo peíqw con pásxw ed oiktrōj con oiktrō̄ poiché simili nella forma. E' possibile quindi ricondurre la genesi dell'errore in un processo di generalizzazione semantica fondato sulla similarità del significante⁵³: non opportunamente verificato il verbo pásxw assume il significato di peíqw e l'avverbio oiktrōj il valore di dativo strumentale di oiktrō̄. L'errore relativo alla congiunzione subordinante ōti è invece semplicemente riconducibile alla non conoscenza del valore della congiunzione: avevo infatti ripetuto in classe, nelle lezioni precedenti, che ōti assume spesso valore causale, ma lo studente non ha probabilmente fissato questo concetto tramite appunti.

Traduzione fornita dallo studente: ed il giovane guardava la fanciulla ed è amante e conduce la fanciulla a casa sua. Afrodite ...sapere se la ragazza voleva una direzione e ancora voleva...talora gli sposi sono nella camera, viene Afrodite e l'uccellino cade al centro.

Dopo aver sottolineato i punti errati cerca di correggerli soltanto dopo aver analizzato morfologicamente e sintatticamente i periodi: tempi, lessico, verbi servili, congiunzioni disgiuntive. In particolare mi spiega quali sono state le sue difficoltà: l'inversione servile+infinito, la mancata individuazione della congiunzione disgiuntiva ἦ (che aveva confuso con il nominativo dell'articolo femminile), la confusione fra píptw e óiptw. Quindi i suoi errori si possono spiegare con una sorta di tendenza alla fissità funzionale ed alla

⁵² Cfr. ID., *cit.*, cap. 3.

⁵³ Cfr. ID., *ib.*, p.49 ; A. PIVA, *cit.*, p. 353 (I 'falsi amici').

Infine viene tradotto l'ultimo periodo: *Così anche gli sfortunati tra gli uomini cambiano forma, ma non si trasformano nel costume.*

Uno degli errori ricorrenti è la resa del termine οἱ πονηροί. Il discorso è piuttosto complesso: sulla base del racconto precedente si sarebbe indotti a tradurre 'sfortunati', non tenendo conto del tono moralistico del periodo finale. In esso infatti si vuole stigmatizzare il comportamento dei malvagi che non mutano il loro modo di agire. E' quindi un errore indotto dal contesto semantico, dalla rete di significati che si è organizzata (anche nella mente di chi traduce) intorno al nucleo narrativo che si riferisce ad una metamorfosi sfortunata. L'altro errore commesso invece è più banale: è da ricondurre ancora ad un errato esame del verbo, non interpretato come medio di interesse ma come riflessivo. Questo ha determinato l'assunzione dell'accusativo nella funzione (ancora ignota allo studente) di accusativo di relazione.

Tutti questi errori sono stati commentati in classe e si è cercato di individuare alcuni motivi che hanno potuto indurre gli studenti a commetterli. La correzione è stata soprattutto occasione di riflessione collettiva ed individuale sulle proprie conoscenze e competenze in sede di traduzione.

2. CORREZIONE ESERCIZI IN CLASSE

a. Le frasi

a) Es. p. 284, n° 70; p. 286, a.

b) Es. p. 600, n° 258 e n° 261.

Le frasi sono state corrette oralmente individuando gli errori e cercando di darne una spiegazione. In particolare si rilevano:

a) N° 70, frase 2: mancata individuazione del costrutto greco che prevede il verbo al singolare con due soggetti (o, altrimenti interpretato, la concordanza al secondo soggetto neutro plurale con valore collettivo). In italiano infatti due soggetti prevedono il verbo al plurale: questo errore quindi può essere determinato da una trasposizione indebita delle strutture linguistiche di una lingua (LP) ad un'altra (LA)⁵⁷. Nel caso della concordanza al secondo soggetto neutro plurale l'errore è da ricondursi al mancato richiamo del valore originario di collettivo (in questo caso l'italiano presenta una certa affinità col greco: infatti un termine come 'squadra, flotta, frutta' quando è soggetto vuole il verbo al singolare).

Frase 3: i due neutri accostati possono determinare un certo 'imbarazzo' nell'identificazione del loro valore logico (soggetto-parte nominale? Parte nominale-soggetto?) sulla base della non coincidenza fra ordine frasale italiano (soggetto-copula-parte nominale) e greco (che presenta una certa libertà nella collocazione dei tre elementi).

Frase 5 e 9: soggetto neutro plurale e verbo al singolare (cfr. frase 2)

Frase 6: l'errore è stato determinato dalla mancata interpretazione del verbo λέγω con valore copulativo. Soltanto con una corretta analisi del verbo si può adeguatamente analizzare l'accusativo ὀφθαλμοῦν come predicativo dell'oggetto riferito a τὰ ἄσπρα

Frase 10: l'identità del genere (neutro) fra il termine ἔργον e ἄγαλμα ha reso difficile individuare le due funzioni logiche distinte di soggetto ed apposizione (qualcuno ha tradotto come fossero due soggetti: *e nel tempio si trova l'opera d'avorio di Fidia e la statua di Atena*).

P. 286/a

Gli errori sono stati ridotti:

⁵⁷ Cfr. A. PIVA, *cit.*, p. 353.

frase 7: la parte nominale espressa al neutro ha creato qualche perplessità in relazione ai due soggetti maschili

frase 9: il sostantivo *dñmoj* non è stato interpretato correttamente come singolare collettivo. Da qui la difficoltà a comprendere il verbo espresso al plurale. Questo errore può quindi ricondursi ad una scarsa competenza della morfologia del nome nella lingua madre: anche il termine 'popolo' infatti è un nome collettivo.

b) Es. n° 261: obiettivo degli esercizi è stato verificare l'acquisizione dei contenuti relativi all'imperfetto. Da questo punto di vista non si sono riscontrate difficoltà nell'individuazione degli imperfetti con tema in consonante, mentre permangono nel caso di verbi composti (frasi 2, 3, 4, 5, 10) e di temi in vocale (frasi 8, 13, 14). L'insegnante tutor ha quindi deciso di soffermarsi ancora per qualche lezione successiva al mio intervento al consolidamento di questi aspetti, assegnando come compito le frasi dell'esercizio successivo (262).

b. Le versioni

Versione p. 291 n° 75

Versione p. 604 n° 268

La versione n° 75 assegnata per casa si è rivelata molto semplice: non si sono infatti riscontrati errori di particolare rilevanza. L'altra versione, al di là degli errori commessi, consente lo sviluppo di un ulteriore discorso relativo alle strategie di traduzione della versione come *problem solving*.

2.1. Alcune considerazioni sulla versione svolta come esercitazione in classe: metodologia ed errore.

Prima di iniziare la traduzione ho invitato gli studenti a scrivere sinteticamente sul foglio quale sia il loro metodo di traduzione, quali i passaggi e la loro successione. I risultati sono i seguenti:

- *fase della lettura*. Alcuni leggono l'intera versione, altri la prima frase, altri ancora non prendono neppure in considerazione questo passaggio;

- *fase dell'analisi*. Una volta soffermata la propria attenzione sulla frase alcuni cercano subito il verbo e lo analizzano morfologicamente, altri individuano il soggetto e non parlano neppure di verbo, altri ancora riservano ad una fase finale l'analisi semantica di tutti gli elementi della frase ed infine c'è qualcuno che letta la prima frase parte da quanto conosce (parole, verbi) e prova a darne una traduzione immediata riservando ad una seconda fase la ricerca dei termini non noti.

Sulla base di questi interventi si possono fare le seguenti osservazioni: non esiste una strategia di *problem solving* fissata per tutti in un identico metodo di analisi ed è interessante osservare come anche coloro che non seguono un metodo rigoroso (verbo dipendenza) possono ottenere risultati eccellenti. Quindi possono esistere metodi 'personalizzati' ma non per questo meno funzionali al raggiungimento dello scopo. Sembra quindi interessante riportare alcune considerazioni di Loredana Czerwinsky Domenis relative a questo aspetto: '*La soluzione di un problema esige il ricorso a un algoritmo; a volte questo viene imposto dall'esterno, altre volte il compito di scoprirlo è lasciato all'allievo... (il quale) talvolta... giunge alla soluzione per una via tortuosa e inusitata, che lascia gli adulti perplessi e spesso viene giudicata errata. A questo punto va sottolineato però un principio fondamentale: ciò che è diverso non è di per sé sbagliato, la diversità non è errore*⁵⁸. Quindi l'insegnante deve anche presupporre la presenza di cosiddetti 'algoritmi personalizzati' che hanno la stessa efficacia risolutiva del problema. In questi casi il docente deve limitare il suo intervento, cercando di rispettare e non modificare il personale processo di costruzione della conoscenza dell'allievo.

⁵⁸ Cfr. L. C. DOMENIS, *cit.*, pp. 23, 117.

3. Per evitare effetti di ridondanza: il cambio di esercizio.

Si è finora prestata attenzione agli errori commessi dagli studenti con l'obiettivo di definirne la tipologia, cercare di spiegarne la genesi e soprattutto con il tentativo di far riflettere sulle proprie strategie operative, sui processi e non soltanto sui prodotti della prestazione⁵⁹. Tuttavia esistono e bisogna tener conto anche di quegli errori involontariamente indotti dall'ambiente educativo⁶⁰ quali ad esempio l'evidenziazione inadeguata di un concetto o la parzializzazione e ridondanza nella presentazione di un concetto. Il fenomeno della ridondanza si verifica quando ad esempio l'insegnante, per far comprendere maggiormente l'argomento trattato, rielabora la spiegazione precedentemente proposta, ma cambia la prospettiva interpretativa o il modo di presentare il materiale, oppure sceglie degli esercizi che introducendo difficoltà aggiuntive finiscono per rendere il discorso più complesso.

E' sulla base di queste considerazioni che ho deciso di cambiare talvolta il tipo di esercizi assegnati, in particolare nel caso degli esercizi tratti dal manuale di Agnello-Orlando (pp. 94-95, nn° 39-40-41), intitolati 'Caccia alla verità' ed 'Occhio ai tranelli'. Questi vengono infatti proposti dal manuale in una FASE 2 dell'apprendimento: alla FASE 1 (competenze e conoscenze di base) segue infatti il consolidamento e l'approfondimento che presuppongono non un semplice 'sapere', ma un 'saper fare'.

Visto che l'imperfetto era stato spiegato soltanto la lezione precedente, ho ritenuto prematuro somministrare esercizi che presupponessero un'acquisizione e fissazione solida dell'argomento (sono infatti relativi all'aumento anche nei verbi composti).



2. MODIFICHE APPORTATE IN ITINERE AL PROGETTO

Nel corso della realizzazione del progetto si sono apportate via via alcune modifiche rispetto alla programmazione. Esse sono relative soprattutto al modello didattico impiegato nella spiegazione: se inizialmente ho ritenuto opportuno non modificare l'andamento tradizionale della lezione frontale adottato dall'insegnante accogliente, ho poi condotto la lezione in modo interattivo invitando esplicitamente i ragazzi ad intervenire liberamente (con richieste di chiarimento, commenti, integrazioni). Inoltre rispetto al semplice uso del manuale è stata impiegata in modo più ricorrente la lavagna sia da me sia dagli allievi: gli esercizi assegnati per compito a casa si sono corretti perlopiù oralmente, ma la correzione della versione in classe e la spiegazione è stata condotta esemplificando alla lavagna i diversi passaggi (la versione è stata interamente trascritta dagli allievi chiamati dal posto). Rispetto poi ad uno sviluppo descrittivo-consequenziale degli argomenti (di solito spiegati dalla docente secondo l'ordine proposto nel testo) se nella programmazione era previsto un adeguamento a questo sistema, nella fase di intervento ho cercato di sviluppare il discorso indipendentemente dal manuale, facendo seguire un 'filo logico' agli studenti secondo un approccio ragionato non soltanto all'argomento, ma all'uso del manuale suggerendo loro una materiale ridefinizione della successione di paragrafi e note⁶¹. Per quanto riguarda i contenuti sono riuscita a sviluppare per intero il discorso relativo ai neutri della seconda declinazione ed all'imperfetto dal punto di vista delle conoscenze. Nel caso specifico dell'imperfetto non è stato possibile consolidare e tradurre in competenze il discorso riguardante i composti ed i temi in vocale. Questi due aspetti richiedono infatti un tempo di assimilazione maggiore mediante un numero superiore di esercizi.

⁵⁹ Cfr. ID., *ib.*, p. 26.

⁶⁰ Cfr. ID., *ib.*, cap. 4.

⁶¹ Cfr. allegati

3. OSSERVAZIONI RELATIVE AGLI ASPETTI RELAZIONALI

Un clima di classe positivo ha consentito di stabilire un rapporto di collaborazione fra tirocinante e studenti. Si è soprattutto notata una disponibilità generale ad apprendere secondo modalità diverse da quelle abituali, centrate su una strategia di insegnamento fondamentalmente di tipo trasmissivo (lezione frontale). L'opportunità di sviluppare un'interazione docente/studenti basata sul dialogo formativo è stata così accolta con favore accanto alla possibilità di esprimere liberamente ed immediatamente le proprie perplessità e difficoltà. Anche nel lavoro a coppie la classe si è mostrata generalmente propositiva poiché ha potuto sperimentare una modalità di lavoro nuova, che esula dalle consuete attività svolte in classe.

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

Il discorso relativo al recupero delle carenze evidenziate nella versione in classe è piuttosto complesso: poiché la traduzione è 'la competenza delle competenze' il recupero deve innanzitutto orientarsi verso l'acquisizione solida delle conoscenze. In questo senso il manuale adottato non offre una serie di spunti diversificati che consentano una loro verifica (ed autoverifica) sotto più punti di vista. Basta infatti confrontare i due manuali di esercizi per rendersi conto di come quello in uso sia estremamente 'povero' non tanto nel numero degli esercizi, ma soprattutto nella loro tipologia. Ciò che infatti è inoltre interessante nel manuale di Agnello-Orlando⁶² è la ripartizione fra conoscenze e competenze di base (fase 1) e la fase 2 ('riflettere, approfondire, saper fare'). Poiché alcuni allievi mostrano serie difficoltà già a livello di fase 1, sarebbe opportuno somministrare una serie di esercizi aggiuntivi di questo tipo senza direttamente orientarsi verso tipologie più complesse. Quindi occorrerebbe partire con un rinforzo delle conoscenze di base, attingendo anche da manuali (come ad esempio l'Agnello-Orlando) che offrano spunti diversificati. Soltanto in un secondo momento, dopo opportune verifiche, è possibile passare alla 'tradizionale' versione come punto d'arrivo del recupero.

D'altra parte la stessa 'didattica dell'errore' può servire al recupero: senza dubbio occorre una costante opera di monitoraggio degli errori degli studenti che non è possibile effettuare in poche ore di intervento in classe. Tuttavia mi sono sembrate interessanti in questo senso le proposte di Piva e Domenis: l'una ha prospettato l'utilizzo di una 'scheda correttiva', l'altra l'uso di 'colonne dei dubbi' da parte degli studenti⁶³. Sono due pratiche assolutamente nuove sia nella mia esperienza di studente e (seppur breve) di docente, ma che possono rivestire una funzione importante nel recupero dell'errore. Abituare gli studenti a riflettere sui propri errori, sulle proprie strategie di risoluzione dei problemi, sulle proprie risorse cognitive non mi sembra tempo perso in funzione della qualità dell'apprendimento, piuttosto che della quantità.

5. RIFLESSIONE CONCLUSIVA.

Uso del dizionario. In base all'andamento della verifica sommativa la tutor ed io abbiamo riflettuto sulla necessità di far lavorare più assiduamente gli studenti con il dizionario. Infatti questo intervento specifico non è stato programmato nel corso del tirocinio poiché avevamo ritenuto che gli studenti avessero acquisito una minima 'dimestichezza' nella consultazione dei lemmi.

Invece, anche nel corso della verifica sommativa, si è notato: a) come alcuni studenti abbiano cercato di consultare i lemmi contenuti nell'opuscolo allegato al manuale (dizionarietto di consultazione veloce), e soltanto dietro esplicito mio invito a chiuderlo,

⁶² G. AGNELLO-A. ORLANDO, *Manuale del greco antico*, Palumbo, 2004.

⁶³ Cfr. allegati.

abbiano dovuto ricorrere al dizionario in uso (Rocci o Montanari); b) come permangono difficoltà nell'individuazione non soltanto del lemma corretto (nel caso ad esempio della flessione verbale dell'imperfetto), ma nella adeguata scelta del valore semantico della voce.

Saper usare il dizionario non è senza dubbio una delle competenze che si acquisiscono in modo immediato, ma, riflettendo con la tutor, ci siamo rese conto che gli studenti non lo impiegano, o lo fanno in modo del tutto superficiale o sporadico, nei compiti a casa.

Per questo, prima di iniziare la correzione della verifica finale, ho cercato di farli riflettere: a) sul fatto che non si impara ad usare il dizionario consultandolo soltanto una volta ogni tanto; b) che, anche se sembra di perdere tempo, occorre averne una maggiore dimestichezza per velocizzare anche i tempi di ricerca durante il compito in classe; c) che bisogna inoltre evitare la pigrizia.

Senza dubbio l'apprendimento richiede molti sforzi (non solo mentali), a maggior ragione quando si tratta di 'imparare' a tradurre.

La traduzione comporta infatti tutta una serie di obiettivi da raggiungere che non si limitano alle semplici conoscenze. Ho infatti ribadito che non basta un superficiale ripasso della grammatica in vista dell'interrogazione 'del giorno dopo', ma un costante sforzo di consolidamento in vista della prova sommativa che non verifica soltanto le conoscenze, ma livelli di rielaborazione più profondi.

Esercitazione. Ciò che si sarebbe voluto rendere più proficuo dal punto di vista della riflessione metacognitiva dell'errore è stato il momento della correzione della versione assegnata nell'esercitazione: il tempo a disposizione si è rivelato ridotto e ho dovuto optare per una correzione non alla lavagna, ma orale con gli interventi dei singoli allievi. Probabilmente il lavoro a coppie avrebbe dovuto prevedere una maggiore disponibilità oraria per essere sviluppato opportunamente offrendo anche l'opportunità agli studenti di collaborare con maggiore calma (dando quindi maggior risalto alla negoziazione fra pari in vista di una traduzione frutto di accordo).

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

CONCLUSIONE

ASPETTI METACOGNITIVI DELL'ATTIVITA' SVOLTA

Il dibattito odierno circa la validità di altri metodi di insegnamento alternativi a quello tradizionale trova soprattutto nel latino e non nel greco l'ambito in cui approfondire e sviluppare le diverse problematiche. I pochi contributi specifici destinati alla materia 'greco' non devono tuttavia far insorgere un fraintendimento in base al quale sia sufficiente trasferire al greco il discorso fatto per il latino. Se molte considerazioni possono risultare facilmente 'esportabili' occorre invece tener presente le differenze che sussistono fra sistema linguistico latino e sistema linguistico greco e, sulla base di questo, approfondire discorsi specifici relativi a singoli aspetti dei due sistemi. Da qui per esempio deve nascere la tendenza non all' "omogeneizzazione", ma alla scoperta delle peculiarità delle due lingue anche in un'ottica contrastiva (ad esempio la centralità nel greco dei fenomeni apofonici e dell'aspetto verbale). D'altra parte al fine di entrare in contatto con il sistema linguistico greco valide sono le considerazioni fatte in relazione all'assunzione di un'ottica diacronica: l'evoluzione della lingua nel tempo è un aspetto fondamentale da tener presente durante la spiegazione dei fenomeni. Infatti non si tratta di voler

‘complicare ulteriormente’ il discorso, ma anzi di proporre un approccio che promuova il ragionamento e limiti un apprendimento mnemonico (spesso a breve termine) di fenomeni presentati come isolati e svincolati da un sistema dinamico. D'altra parte anche l'attenzione e l'approfondimento di alcune questioni relative alla 'didattica dell'errore' ha voluto promuovere un'avvicinamento alla lingua che superi quelle che sono state definite *credenze metacognitive* o *teorie ingenuae* nell'ambito di un'*epistemologia povera* del greco. Sicuramente l'apprendimento di questa materia richiede applicazione e fatica dal punto di vista cognitivo e prevede un'attenzione notevole per evitare di commettere errori, tuttavia, nel momento in cui essi sono concepiti in modo positivo come strumento di miglioramento, anche l'approccio alla lingua può diventare meno 'ansioso'. D'altra parte una didattica 'rinnovata' del greco potrebbe accogliere due sollecitazioni che provengono dalla psicologia cognitiva, quella di interpretare la fase della comprensione del testo greco come fase di 'compito aperto' di cui non esiste un'unica e univoca soluzione, come 'spazio' di dialogo fra docente e discente nella ricerca (anche tramite approssimazione ed errori⁶⁴) di soluzioni anche personali purché fondate. Nel momento in cui si concepisce la traduzione come 'attività di ricerca' si comprende la proposta di corredarla di note in calce che diventano '*strumento prezioso per l'insegnante per ricostruire i procedimenti mentali dell'alunno, individuare con più precisione le sue carenze, capire la genesi di certi errori*'⁶⁵. Senza dubbio il tempo a disposizione per realizzare questo apprendimento formativo del greco è ridotto, tuttavia occorre almeno proporre, ed è quanto è stato fatto, una tecnica traduttiva del brano (preferibilmente contestualizzato) assegnando comunque uno spazio rilevante al commento individuale e collettivo degli errori commessi che promuova un *habitus* metacognitivo.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Fonti relative agli aspetti trasversali

- AA.VV., *Knowledge and Fallibilism: Essays on Improving Education*, New York, 1980.
- A.P. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, 1995.
- M. BALDINI, *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, La Scuola, 1986.
- (a cura di) M. BALDACCI, *I modelli della didattica*, Carocci, 2004.
- (a cura di) L. BINANTI, *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, 2001.
- G. BLANDINO-B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, 1995.
- ID., *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina, 2002.
- A. CALVANI, *Elementi di didattica*, Carocci, 2000.
- C. CORNOLDI, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, 1995.
- L. CZERWINSKY DOMENIS, *Un errore utile*, Erikson, 2005.
- A. DEMATTE', *L'errore in classe*, in «L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate», febbraio 1990, vol. 13, n. 2, pp. 178-191.
- L. FISCHER, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, 2003.
- C. LANEVE, *Elementi di didattica*, La Scuola, 1998.

⁶⁴ Come nota G. BLANDINO (*cit.*, p. 295) 'errore' etimologicamente si riferisce ad un 'errare' anche sbagliando, ma con un preciso obiettivo da raggiungere.

⁶⁵ Cfr. O. TAPPI, *cit.*, pp. 133-134.

- D. MACCARIO, *Valutazione: processi cognitivi e metacognitivi*, in C. COGGI-A.M. NOTTI, *Docimologia*, Pensa MultiMedia, 2000.
- L. MASON, *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*, CLEUP, 1996.
- G. MOLLO, *Il valore dell'errore nella dinamica dell'apprendimento*, in «Cultura e scuola», aprile-giugno 1986, pp. 128-145.
- M. MONTESSORI, *La mente del bambino*, Garzanti, 1970.
- H. J. PERKINSON, *Didattica dell'errore. Aspetti pedagogici del pensiero di K.R. Popper*, Armando, 1983.
- G. PETTER, *La mente efficiente*, Giunti, 2002.
- C. PONTECORVO- A.M. AJELLO, *Discutendo s'impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, 2004.
- K. R. POPPER, *Diritto d'errore*, Armando, 2002.
- ID., *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, 1972.
- P. SELLERI, *La comunicazione in classe*, Carocci, 2004.
- O. ZANATO ORLANDINI, *Educare all'errore, educare al cambiamento*, La Scuola, 1995.

Fonti relative ai contenuti disciplinari trattati

- E. ANDREONI FONTECEDRO, *Dalla competenza frasale alla competenza testuale per la traduzione dal latino. La fase della 'comprensione'*, "Aufidus" 8, 1989, pp. 77-93.
- EAD., *La traduzione sul 'filo del discorso'. Metodologia e prove di comprensione*, "Aufidus" 31, 1997, pp. 81-88.
- E. ARCAINI, *Metodi e obiettivi della traduzione*, "Aufidus" 4, 1988, pp. 93-107.
- P. BALBONI, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET Libreria, 1998.
- A. CARDONA, *Prospettive linguistiche per lo studio e l'insegnamento del latino*, "Aufidus" 1, 1987, pp. 93-107.
- S. CASARINO-R. CRESCI, *Programmazione. Greco*, in "Nuova Secondaria" 1, 2004, pp. 71-74.
- A.M. DI FALCO- F. SORRENTINO, *Tecniche di traduzione*, Palumbo, 2005.
- L. FAVINI, *Programmazione di Greco*, in "Nuova Secondaria" 1, 2003, pp. 69-75.
- N. FLOCCHINI, *Possibilità di un uso didattico della traduzione*, "Aufidus" 33, 1997, pp. 75-105.
- ID., *Un'ipotesi di didattica breve per il "recupero": Comprensione e traduzione del brano isolato*, in *Didattica breve- Materiali 4*, a cura di F. PIAZZI, IRRSAE Emilia-Romagna, Bologna 1997, pp. 147-161.
- G. FREDDI, *Psicolinguistica, Sociologia, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET Libreria, 1999.
- A. GIORDANO RAMPIONI, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Patron, 1998.
- C. LAVINIO, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, 2004.
- M. PELLERREY, *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, 1994.
- D. PIOVAN, *Latino e greco come latino. Insegnare (ed apprendere) le lingue classiche secundum naturam*, in "Nuova Secondaria" 2, 2005, pp. 77-81.
- A. PIVA, *Il sistema latino*, Armando, 2004.
- R. PRETAGOSTINI, *Problemi e prospettive dell'insegnamento del greco antico oggi*, in "Aufidus" 13, 1991, pp. 109-115.
- G. PROVERBIO, *Lingue classiche alla prova. Note storiche e teoriche per una didattica*, Bologna, 1981.

- (a cura di) G. PROVERBIO, *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Rosenberg&Sellier, 1979.
- G. REGOLIOSI, *Programmazione di Latino e Greco*, in "Nuova Secondaria" 1, 2001, pp. 79-84.
- F. ROSCALLA, *La didattica del sistema verbale greco*, in "Aufidus" 49, 2004, pp. 101-106.
- L. STUPAZZINI, *I nuclei fondanti dell'insegnamento del latino*, "Aufidus" 35, 1998, pp. 55-79.
- O. TAPPI, *Problemi teorici e pratica didattica della traduzione di latino*, "Aufidus" 3, 1987, pp. 113-137.
- M. G. TASSINARI, *Dalla versione all'interpretazione. Note sulla pratica della traduzione latina nel triennio*, "Aufidus" 27, 1995, pp. 125-140.