

RAPPORTO FINALE: programma “Borsa di ricerca per insegnanti” - bando di concorso a.s. 2003-2004 (emesso a Pavia, in data 22/10/2003)

Anno scolastico: 2003/2004

Docente titolare della borsa: prof. Mara Aschei

Istituto sede della sperimentazione: Liceo Classico Statale “Ugo Foscolo” Pavia (PV)

Classi scolastiche nelle quali è stata attuata la sperimentazione: Triennio liceale (corso A)

Supervisore scientifico della ricerca: prof. Elisa Romano

Ambito del progetto di ricerca: Lingua e Letteratura latina - L'insegnamento della "tecnica della traduzione" dei testi letterari latini: tappe di un lavoro didattico per un triennio liceale.

Tematica affrontata dalla borsista: studio e sperimentazione di strategie e strumenti didattici efficaci a sviluppare negli studenti di un triennio liceale le capacità di base per la traduzione autonoma del testo letterario latino.

1. La situazione didattica oggetto della ricerca

Sono partita dalla riflessione su un problema che devo affrontare quotidianamente in classe e che è ampiamente lamentato e dibattuto da troppi anni in bibliografia: di norma all'inizio del triennio gli studenti sono in grado di comprendere ben poco di un testo latino loro proposto, perché dipendono in modo pressoché totale dal dizionario bilingue e non sono sicuri nella decifrazione dei sintagmi e della morfologia. Si limitano ad abbozzare una cosiddetta traduzione letterale, spesso anche lacunosa per il mancato riconoscimento di costrutti o forme flesse, e non sanno poi parafrasarla o sintetizzarla per ricavarne un'interpretazione coerente del messaggio veicolato dal testo. Ciò implica che essi muovano dall'assunto, cosciente o meno, che l'esercizio della traduzione sia una sorta di trasposizione di *item* linguistici da una lingua all'altra, non troppo dissimile dalle traduzioni automatiche più rozze. Sono convinta che in condizioni del genere un allievo non possa seguire con consapevolezza neppure il lavoro di commento o di traduzione del proprio docente nell'ambito di una lezione frontale: il commento – retorico, letterario, filologico o anche solo la parafrasi contenutistica - di un passo che gli studenti non abbiano compreso a fondo fino a poter prescindere dalla traduzione, corre il rischio di essere velleitario, e di indurre una dipendenza acritica nei confronti del professore, perché gli apprendenti mancano dei prerequisiti per verificarne l'operato.

Viceversa io ambirei a che i miei allievi provassero anche del divertimento intellettuale nel loro lavoro e vivessero un pochino il gusto di accostare i testi latini per incontrarne l'universo culturale e umano.

2. Contenuti innovativi del progetto e basi scientifiche

Il mio lavoro in classe ha perseguito lo scopo di elaborare una strategia efficace a riorganizzare e a arricchire le competenze linguistiche e testuali degli allievi, per renderli responsabili del proprio *iter* di apprendimento, consapevoli delle proprie operazioni mentali - contrastandone la passività e la rigidità, che ritengo cause prime di tanti esiti negativi - capaci di comprendere contenutisticamente e linguisticamente un testo latino.

La breve bibliografia acclusa documenta gli strumenti scientifici che ho frequentato. Ripropongo qui i titoli di riferimento per il progetto:

- Arcaini E., *Analisi linguistica e traduzione*, Bologna: Patron, 1991
- Cook V.J.-Newson M., *La grammatica universale*, trad it. Bologna: Il Mulino, 1996
- Cristofori A., Salvaterra C., Schmitzer U., *La rete di Arachne*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2000
- De Beaugrande R.A., Dressler W.U., *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna: Il Mulino, 1981
- De Beni R.- Pazzaglia F., *La comprensione del testo*, Torino: UTET, 2000
- Eco U., *Dire quasi la stessa cosa; esperienze di traduzione*, Milano: Bompiani, 2003
- Ernout A. - Meillet A., *Dictionnaire étimologique de la langue Latine; histoire des mots*, Paris : Klincksieck, 1994
- Ernout A. - Thomas F., *Syntaxe Latine*, Paris: Klincksieck, 1984
- Flocchini N., *Insegnare latino*, Firenze: La Nuova Italia, 1999
- Folena G., *Volgarizzare e tradurre*, Torino: Einaudi 1994
- Giordano Rampioni A., *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000; dalla didattica alla didassi*, Bologna: Patron, 1998
- Graffi G., *Sintassi*, Bologna: Il Mulino, 1994
- Kintsch W., *Text comprehension, memory and learning*, "American Psychologist" 1994 49 p.294-303
- Kintsch W. – Van Dijk A., *Toward a model of text comprehension and production*, "Psychological Review" 1978 85 p.369-394
- Poccetti P., Poli D., Santini C., *Una storia della lingua latina; formazione, usi, comunicazione*, Roma: Carocci, 1999
- Renzi L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna: Il Mulino, 1988
- Ricoeur P., *La traduzione: una sfida etica*, trad. it. Brescia: Morcelliana, 2001
- Riganti E., *Lessico latino fondamentale*, Bologna: Patron, 1989
- Tappi O., "Problemi teorici e pratica didattica della traduzione di Latino" AUFIDUS 3 1987 p.113-137

Nel corso del lavoro didattico con la classe ho ulteriormente sostenuto la mia autoriflessione con le seguenti letture:

- Apel F., *Il manuale del traduttore letterario*, Milano: Guerini e Associati, 1993
- Bruno M.G., *Il lessico agricolo latino*, Amsterdam: Adolf M. Hakkert, 1969
- Calboli G., "Problemi di grammatica latina" ANRW 2, 29 1 3-177 (1983)
- Calia D. "Proposta per una didattica breve del latino" Aufidus 34 1998 123-140
- Cauquil G. – Guillaumin J., *Vocabulaire de base du Latin. Alphabétique, fréquentiel, étymologique*. ARELAB, Besançon: Néo-Typo, 1984
- Chomsky N., *La conoscenza del linguaggio umano: natura, origine, uso*, (traduzione italiana a cura di Longobardi G. e Piattelli Palmarini M.) Milano: Il Saggiatore, 1989

- Chomsky N., “A Minimalist Program for Linguistic Theory”, in Hale K. – Keyser S., (a cura di) *Essays in Linguistic in Honor of Sylvain Bromberg*, Cambridge Mass.: The MIT Press, 1993
- Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, Firenze; La Nuova Italia, 1994
- De Marco, A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma: Carocci, 2000
- Forcellinus Aegidius, *Lexicon totius Latinitatis*, Patavii; Typis Seminarii, 1854 (nova editio quam curaverunt Corradinus ac Perin. Prisca fuit anno 1761)
- Fugier H., "Le syntgme nominal en latin classique" ANRW 2, 29 1 212-269 (1983)
- Guillaumin J.-H., “Nuove proposte per il Latino: l’apprendimento del lessico” *Aufidus* 20 1993 101-110
- Hellegouarc’h J., *La coordination en latin: statut linguistique, aspects sémantiques et stylistiques*, Helmatica 1994 45 :215-230
- Hellegouarc’h J., *Le vocabulaire latin des relations et des partis politiques sous la république*, Paris : Les Belles Lettres, 1963
- Hofman J.B.- Szantyr A. *Stilistica latina*, (Traina A. a cura di) Bologna: Patron, 2002
- Lepschy G., "Traduzione" in *Enciclopedia Einaudi*, Torino: Einaudi, 1977 vol.14 446-459
- Lindsay P.H., Norman D.A., *L'uomo elaboratore di informazioni; introduzione cognitivista alla psicologia*, Firenze: Giunti, 1983
- Marouzeau J., *L'ordre des mots en Latin. Tome III : les articulations de l'énoncé*, Paris ; Les Belles Lettres, 1949
- Marouzeau J., *L'ordre des mots en Latin. Volume complémentaire avec exercices d'application*, Paris ; Les Belles Lettres, 1953
- Meazzini P., *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Firenze: Giunti, 2003
- Oniga R., *I composti nominali latini. Una morfologia generativa*, Bologna: Patron, 1988
- Pace Pieri M. “L’apprendimento del lessico latino” *Aufidus* 46 2002 37-87
- Petter G., *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Firenze: Giunti, 1999
- Pinkster H., *Latin Syntax and Semantics*, (translated by Htze Mulder), London, Routledge, 1990
- Romano E., *Medici e filosofi. Letteratura medica e società altoimperiale*, Palermo: Edizioni Grifo, 1991
- Serbat G., *Les structures du Latin*, Paris: Éditions A. & J. Picard, 1975
- Stupazzini L., “I nuclei fondanti dell’insegnamento di Latino” *Aufidus* 35 1998 55-79
- Tappi O., *L'insegnamento del Latino. I testi latini e la loro traduzione*, Torino: Paravia, 2000
- Traina A. – Bernardi Perini G., *Propedeutica al Latino universitario. Quarta edizione completamente rivista e aggiornata a cura di Claudio Marangoni*, Bologna: Patron 1992

La novità della mia ricerca consiste da una parte nell'assunzione, entro la didattica curricolare del latino, di strumenti teorici desunti dalla linguistica chomskiana, dalla linguistica testuale, dalla glottodidattica e dalla pedagogia cognitivista; dall'altra nella centralità accordata al testo. Il mio principale obiettivo disciplinare è stato fornire allo studente gli strumenti per capire prima e per riformulare in italiano poi un testo latino, apprendendo contemporaneamente in modo progressivo dai testi stessi il sistema della lingua, lessico e “regole”. La riflessione metalinguistica riveste nel mio lavoro un ruolo rilevante, prescindendo però dai tecnicismi soverchi e privilegiando invece operazioni concettuali chiare e semplici, che approdano a

generalizzazioni in forma di ipotesi di lavoro, specificamente centrate sugli elementi portanti della catena dei sintagmi. La conoscenza esplicita delle “regole” è, così, un facilitatore, indispensabile, di un processo di acquisizione autonoma da parte dell’apprendente di conoscenze procedurali, processo nel quale il ruolo fondamentale è svolto dalla ristrutturazione della conoscenza implicita della lingua madre in direzione della lingua da acquisire. È ovvio che nessuna pretesa esplicativa può essere perseguita da chi non sia uno specialista; personalmente sono anche convinta che nella didattica non sia neppure indispensabile – quando non sia addirittura controproducente – l’esaustività descrittiva. Il latino si capisce col latino “interiorizzando” il testo.

Ritengo che sia interessante nel mio lavoro in modo particolare la bozza di costruzione di una sorta di sillabo embrionale per lo studio del latino, corredato di strumenti didattici coerenti.

3. Attuazione del progetto

Nel corso della mia ricerca didattica, nell’elaborare materiali, verifiche, metodi di lavoro collaborativo mi sono trovata progressivamente nella necessità, per tenere sotto controllo le fasi dell’insegnamento e dell’apprendimento, di costruirmi un "sillabo", secondo le seguenti fasi di lavoro:

□ fasi di lavoro:

- riflessione sistematica sulla prassi didattica
- ricerca bibliografica
- organizzazione delle conoscenze teoriche acquisite
- costruzione di una bozza di lavoro
- progettazione degli strumenti
- discussione coi colleghi
- presentazione al consiglio di classe della progettazione didattica
- presentazione alla classe del modello didattico
- elaborazione dei materiali (effettuata in parte dal solo docente, in parte in forma collaborativa)
- svolgimento del piano di lavoro
- controllo del processo di apprendimento
- revisione *in itinere* dell’azione didattica
- rielaborazione del sillabo
- relazione finale

L’insegnamento del latino è in generale tuttora ancorato a un sillabo grammaticale, che era stato costruito coerentemente all’obiettivo dell’accuratezza formale della traduzione in latino; e che prevedeva la frequentazione precoce e intensiva delle opere originali.

Esclusa la prassi della produzione di testi in latino e ridotta la durata del *curriculum*, il metodo didattico è in realtà compromesso *in toto*, perché privato del proprio "centro gravitazionale": nessuno può dominare le regole e il lessico di una lingua nella quale non produca mai messaggi. Nel biennio liceale ora la “applicazione delle regole” di un tempo è stata piegata all’operazione speculare di trasferire in italiano spezzoni di costrutti latini; gli “autori” non si leggono quasi e il materiale linguisticamente troppo disparato e spesso spurio dei manuali non consente l’elaborazione di strutture mnestiche per il lessico e talvolta induce a interiorizzare costrutti non pienamente “latini”.

Il *curriculum* di studi sembra piuttosto orientato soltanto a leggere e capire testi nell’originale nel corso del triennio; un compito più limitato forse, ma con diverse esigenze di *training*.

Il sillabo del “nuovo insegnamento del latino” deve avvicinarsi piuttosto, a mio avviso, alla struttura di un sillabo proposizionale funzionale – che deriva dalla didattica delle lingue straniere ed è finalizzato a mettere gli apprendenti in condizione di capire correttamente specifiche tipologie testuali; esso è organizzato in inventari di “oggetti” da manipolare, a partire dai quali strutturare conoscenze specifiche, che divengono strutture cognitive riconvertibili.

Gli inventari del mio sillabo embrionale includono:

- 1) un repertorio di tipologie testuali, selezionate in base ai criteri incrociati della conformità alle esigenze formative degli apprendenti e della pertinenza all’interpretazione della civiltà di lingua latina
- 2) un repertorio di argomenti, adatti a interpretare senza deformazioni il modello antropologico della cultura latina
- 3) un repertorio di testi, che, non essendo più disponibile una comunità di parlanti latino, incrocia i due repertori precedenti; tale repertorio di testi soggiace a ulteriori restrizioni per la situazione peculiare della letteratura latina, distribuita su un arco di un migliaio d’anni di storia (se si considera anche il Latino medievale) o per lo meno di oltre seicento anni (se ci si limita al periodo fra il sorgere della letteratura di Roma e i grandi Padri della Chiesa)
- 4) un repertorio di conoscenze grammaticali e lessicali desunte dai testi frequentati.

Più nel dettaglio il sillabo risulta così strutturato:

1. inventario di tipologie testuali:
 - 1.1. narrativa
 - 1.2. epistolografia
 - 1.3. oratoria
 - 1.4. saggistica
 - 1.5. teatro
2. inventario di argomenti:
 - 2.1. la saga eroica (modello antropologico)
 - 2.2. il costume sociale
 - 2.3. la *res publica* e gli *instituta patrum*
 - 2.4. il *mos maiorum* (modello antropologico)
 - 2.5. il pensiero filosofico
 - 2.6. il pensiero scientifico
3. inventario di testi:
 - 3.1.1. accessibili al lavoro autonomo degli allievi
 - 3.1.1.1. Eutropio *Breviarium ab Urbe condita* (per es. libro 6-7: la crisi della repubblica e il passaggio al principato)
 - 3.1.1.2. Cornelio Nepote *De viris illustribus* (per es. *Pausania, Atticus, Conon, Pelopidas, Themistocles*)
 - 3.1.1.3. Cesare (soprattutto *De bello Gallico*)
 - 3.1.1.4. Cicerone (per es. passi da *Ad familiares, Ad Atticum, Ad Quintum fratrem; De provinciis consularibus, Pro Archia, Pro Sestio, Pro Coelio, Actio I in Verrem; Laelius, Cato maior; De natura deorum, Tusculanae liber III, De legibus, De re publica, De officiis, Brutus*)
 - 3.1.1.5. Livio (per es. sezioni del libro I, II, V)
 - 3.1.1.6. Seneca (per es. passi da *Ad Lucilium, De otio, De constantia sapientis, De brevitate vitae, De clementia, Ad Marciam, Ludus de morte Claudii, Naturales Quaestiones*)

- 3.1.1.7. Minucio Felice *Octavius*
- 3.1.1.8. Tertulliano (ad es. passi dall'*Apologeticum*)
- 3.1.1.9. Agostino (ad es. dal libro IX delle *Confessiones*)
- 3.1.2. testi riservati al lavoro collaborativo sotto la guida del docente
 - 3.1.2.1. Catullo (una selezione dalle *nugae* e dalla sezione in distici elegiaci; qualche saggio dei *carmina docta* – ad es. il 62, il 64 e il 65)
 - 3.1.2.2. Virgilio (ad es. *eclogae* I, IV, V, X; brani dal poema epico e dal poema didascalico)
 - 3.1.2.3. Orazio (ad es. una selezione dalle odi, dalle *Epistulae* e soprattutto dai *Sermones*, corredati questi ultimi del commento di Porfirione)
 - 3.1.2.4. Tacito (l'intera produzione pervenutaci, con particolare attenzione a *Germania* e *Agricola* per la tematica del rapporto con culture altre)
- 3.1.3. per saggi
 - 3.1.3.1. Plauto
 - 3.1.3.2. Terenzio
 - 3.1.3.3. Lucrezio
 - 3.1.3.4. Seneca tragico
 - 3.1.3.5. Petronio
 - 3.1.3.6. Quintiliano
 - 3.1.3.7. Plinio il giovane
 - 3.1.3.8. Marziale
 - 3.1.3.9. Apuleio
- 4. inventario di conoscenze linguistiche
 - 4.1. lessico
 - 4.1.1. analisi della parola in morfemi: modi di derivazione
 - 4.1.2. studio mnemonico del lessico ad alta frequenza
 - 4.1.3. costruzione di schede lessicali per parole di particolare rilevanza semantica
 - 4.2. grammatica
 - 4.2.1. i costrutti (o sintagmi) nominali
 - 4.2.1.1. gli elementi costitutivi
 - 4.2.1.2. le "teste" dei costrutti preposizionali
 - 4.2.2. i costrutti (o sintagmi) verbali
 - 4.2.2.1. gli attanti di un verbo
 - 4.2.2.1.1. realizzati in costrutti nominali
 - 4.2.2.1.2. realizzati in enunciati subordinati
 - 4.2.2.2. i circostanziali
 - 4.2.2.2.1. realizzati in costrutti nominali
 - 4.2.2.2.2. realizzati in enunciati subordinati
 - 4.2.3. gli elementi che segnano l'inizio di un enunciato: gli introduttori e il pronome relativo
 - 4.2.4. criteri di costruzione della flessione verbale: come risalire al lemma
 - 4.2.5. il significato della flessione verbale
 - 4.2.5.1. diatesi
 - 4.2.5.2. modi
 - 4.2.6. criteri di costruzione della flessione nominale: come risalire al lemma
 - 4.2.7. il significato della flessione nominale:
 - 4.2.7.1. il valore dei casi in relazione al verbo
 - 4.2.7.2. il valore dei casi in relazione a un altro elemento nominale
 - 4.2.8. elementi che condizionano la coesione del testo:
 - 4.2.8.1. processi di pronominalizzazione
 - 4.2.8.1.1. forici e deittici

4.2.8.1.2. relativi
4.2.8.2.connettori testuali (o congiunzioni coordinanti)

L'idea di provare a costruire un "sillabo" deriva dalla mia ipotesi di **ridefinizione del concetto di traduzione** scolastica.

Innanzitutto la mia personale esperienza di traduttore e la mia consapevolezza teorica mi hanno portato a tenere ben fermo che, essendo la traduzione una prassi di negoziazione e di *problem solving*, il cui esito finale è al vertice di un processo rigoroso di ricerca culturale e linguistica, essa presuppone strumenti decisamente fuori della portata di studenti di liceo, mentre l'addestramento ad essa consente acquisizioni cognitive elevate e altamente riconvertibili. Pertanto è privo di qualunque significato pedagogico e culturale pensare che nel giro di un quinquennio di scuola, spesso affrontata senza alte motivazioni, un allievo possa davvero "tradurre" come un adulto traduce per il pubblico. Men che meno sa farlo un ragazzo alla fine del biennio.

Per traduzione ho allora inteso una sorta di "prodotto non finito", di "parafrasi", attenta però al dettato preciso del testo d'origine, nel rispetto dell'adeguatezza grammaticale e, il più possibile, comunicativa, rivolta a un "lettore ideale" genericamente colto, senza essere necessariamente in grado di adire alla pagina latina.

Mi sono accontentata che i ragazzi si sforzassero di comprendere il testo latino e poi lo ricodificassero in una forma semplice, in lingua italiana corrente, con sobrietà e senza fraintendimenti, con la consapevolezza di avere compiuto solo il primo passo di un lavoro molto complesso, che è in se stesso un'arte adulta e una professione specifica. Miro a una sorta di traduzione "banalizzante" o "naturalizzante", ma chiara, godibile, esente da rigidità sintattiche o da scelte lessicali desuete.

Sfumature, risonanze e echi andranno inevitabilmente perduti: si ottiene forse un'equivalenza contenutistica grezza, senza alcuna pretesa di resa stilistica, ma con la coscienza critica che prima si comprende e poi si ricodifica nella lingua d'arrivo e non viceversa. Agli allievi più interessati e curiosi ho lasciato, alla fine del triennio, la possibilità di corredare la traduzione di note di commento, che illustrano alcune opzioni di resa, con le inevitabili riduzioni o parziali distorsioni del significato originario, e che esplicitano la tessitura retorica del passo, godibile solo nell'originale.

Per accertare il grado di sicurezza di specifiche conoscenze grammaticali e lessicali sono ricorsa a altre tipologie di verifica.

Ho elaborato un **training per la traduzione**, che prevede tappe intermedie, esiti parziali e la discussione sistematica degli errori con la classe. Ho puntato soprattutto a guidare i ragazzi a capire il latino col latino.

Specificamente nella prima classe del triennio ho focalizzato l'attenzione sulla comprensione del testo nella sua struttura originale, sospendendo del tutto per qualche tempo, nelle verifiche scritte, l'esercizio della traduzione. Ho dovuto, ovviamente, scegliere passi abbastanza semplici, per poter pretendere realisticamente che fossero capiti in più letture ricorsive senza ricorrere alla traduzione scritta.

Ho pensato di sospendere momentaneamente anche l'uso del dizionario bilingue, per consentire un apprendimento critico del lessico di base. Ciò mi ha imposto l'ideazione di strumenti didattici alternativi agili - per consentire di "liberare spazio" nella memoria a breve termine e favorire così la concentrazione nella comprensione del testo - e contemporaneamente strutturati in modo tale da aiutare l'organizzazione delle conoscenze di lessico e di morfosintassi (gli strumenti sono illustrati nella sezione n.4 della relazione).

Nella classe seconda il lavoro di traduzione autonoma è stato sempre preceduto da operazioni di comprensione testuale; nell'ultima classe ho richiesto la ricodificazione del passo in Italiano secondo i criteri su esposti, con eventuale commento.

La selezione dell'**inventario delle tipologie testuali** e dell'**inventario di testi** è stata a mio avviso un fattore decisivo e discriminante. Ho escluso del tutto l'impiego di versionari di brani decontestualizzati e ho utilizzato solo stralci estesi di opere, cioè testi continui e coesi, che fossero, in base a un criterio linguistico e a un criterio semantico o genericamente culturale:

- a. rappresentanti di un microsistema coerente all'interno della lunga diacronia della lingua latina (la letteratura del I sec. a.C. – I sec. d.C., che fu estremamente sorvegliata dal punto di vista linguistico e per la quale il *sermo Latinus* fu oggetto di riflessione teorica; essa è pertanto nelle condizioni di più agevole descrivibilità)
- b. pertinenti a far conoscere aspetti della cultura latina – in senso non solo letterario ma anche antropologico
- c. adatti a un pubblico di lettori in età adolescenziale, concernenti
 - a. i "problemi perenni" affrontati concretamente dagli uomini del passato nelle scelte politiche o etiche o esistenziali, in situazioni quasi visivamente rappresentabili
 - b. i grandi temi della civilizzazione
 - c. la ricostruzione e l'interpretazione degli eventi storici e in particolare del cambiamento storico
 - d. il senso della legalità e delle istituzioni
 - e. l'avventura della comprensione di un'opera all'interno di una tradizione letteraria

Ho riservato alla classe 1° testi il più possibile sintatticamente paradigmatici per deliberato assunto del loro autore, con campi semantici ben individuabili e ben rappresentati nel frequenziario latino: soprattutto Cornelio Nepote, Cesare e Cicerone, sia "narrativo"-come in certi squarci oratori o negli *exempla* morali - che epistolografo e oratore. Ho utilmente letto anche Eutropio, che viola il requisito della diacronia, ma che non è disprezzabile nella fase di primo approccio alla classe, vuoi perché talvolta già incontrato in biennio, vuoi perché scrittore di una certa pulizia e linearità, non lontano dalla lezione classica.

Propongo Livio alla fine della 1° classe, perché la sua sintassi è decisamente più impegnativa. La trattatistica di Cicerone è riservata alla classe 2°; la prosa filosofica di Seneca al 3° anno.

Ho proposto solo in sede di lezione collaborativa o frontale testi che, per la complessità o la raffinatezza della composizione, risulterebbero troppo impegnativi o inaccessibili a troppi ragazzi in una classe *standard*. A parte opere da sempre affrontate a un livello "avanzato" – come Persio o Giovenale – risultano ostici anche Lucrezio, per l'*ordo verborum*, e Tacito per la brachilogia e per l'*inconcinnitas*.

La scelta delle tipologie testuali ha tenuto conto delle precognizioni dei ragazzi: la narrazione, semplice o complessa, è una modalità di interpretazione e di ricostruzione del reale determinante per la crescita della persona. Inoltre anche testi apparentemente lineari, come la narrazione "cortigiana" di Eutropio, consentono in ogni caso la lettura in trasparenza del filtro latamente ideologico, dal quale nessuna storiografia può prescindere, e testi di prosa storiografica "drammatica" – come le pagine liviane sulla saga di liberazione dagli Etruschi, o sul passaggio dalla monarchia alla repubblica, o sulla calata dei Galli di Brenno, per citarne solo alcuni – al di là dell'interesse offerto dalla ricostruzione di un macroevento, mettono a frutto costanti antropologiche (mitemi) di ampio e profondo significato motivazionale e formativo.

Il genere epistolare consente di accostare gli "oggetti" dell'esistenza quotidiana e sono interessanti, per i ragazzi, i registri dinamici e la teatralità dell'oratoria di Cicerone.

Nelle classi successive alla prima del triennio, i testi di impianto argomentativo sono adatti a catalizzare la riflessione ad esempio sui fondamenti della concezione occidentale di "stato" e di "democrazia", e sul modello antropologico elaborato dalle scuole filosofiche antiche. L'uno e l'altro ambito di riflessione sono di grande valenza educativa o se si preferisce formativa per giovani dai 16 ai 19 anni. Il pensiero scientifico antico consente un discorso in prospettiva storica sulla continuità e discontinuità fra antichi e noi.

I testi poetici sono stati letti e commentati il più a fondo possibile, sempre sotto la guida dell'insegnante, per cercare di goderli nell'originale, sperimentandone nel contempo la sostanziale intraducibilità. Nel caso di componimenti poetici brevi e semplici, ho chiesto che i ragazzi li apprendessero a memoria: i dati che in tal modo vengono interiorizzati, a mio parere, arricchiscono in misura considerevole sia le conoscenze linguistiche sia la consapevolezza culturale.

Nella definizione dell'**inventario grammaticale** del sillabo ho adottato una prospettiva nuova rispetto allo *standard* dei manuali: ho deliberatamente evitato la ripartizione in fonetica, morfologia e sintassi (del nome, del verbo e del periodo) in favore di una diversa concezione di matrice chomskiana: l'oggetto di studio della sintassi sono le combinazioni possibili delle parole e le leggi che le governano. Esclusa dunque l'idea di poter descrivere *tout court* il funzionamento del latino (di quale stadio diacronico poi?), mi sono preoccupata di insegnare ai ragazzi a riconoscere i gruppi di parole pertinenti. Marouzeau aveva detto con estrema chiarezza "Avant d'appartenir a la phrase, le mot appartient à un groupe.... Ce rapport est senti de telle façon que, l'un des termes étant énoncée, l'autre est de ce fait attendu ; d'où pour le destinataire de l'énoncée une impression différent, suivant la place qu'occupe chacun des termes par rapport à l'autre. » (Marouzeau 1949 - p.192-193).

4. Gli strumenti di lavoro prodotti

Una parte interessante della mia ricerca, come ho detto, è consistita nella ideazione di strumenti didattici atti a alleggerire il carico della memoria a breve termine, per concentrare l'attenzione sulle priorità di analisi e, insieme, per costruire strutture mnestiche efficaci.

Ho costruito:

- a. Tavole di sinossi morfologica per la memorizzazione organizzata delle forme
 - a. come risalire al lemma di una forma nominale flessa: come si riconosce un modello flessionale (ad es. i nomi "come" *corpus, flumen, auctor*)
 - b. come risalire al lemma di una forma verbale flessa: come si riconosce un modello flessionale (ad es. I verbi "come" *cado, caedo, pello, tango*, cioè a perfetto con raddoppiamento; i verbi a perfetto con suffisso sigmatico, i verbi a con perfetto a suffisso *-vi* ecc.)
- b. Tavole di sinossi di elementi-guida o "segnali d'inizio" di strutture sintattiche
 - a. introduttori (da memorizzare) – (vedi allegato 1)
 - b. preposizioni. (da memorizzare)
- c. Tavola di sinossi dei connettori testuali (da memorizzare)
- d. Tavola di sinossi di forici e deittici (da memorizzare)
- e. Un "brogliaccio lessicale" propedeutico all'uso del dizionario bilingue
 - a. Elenco dei vocaboli ad alta frequenza organizzato nelle colonne:
 - i. Lemma, frequenza, categoria grammaticale, area semantica, traduce (vedi specimen allegato 2)
 - b. Schede di commento semantico per lemmi di particolare rilevanza (lessico di massima frequenza, lessico derivato dal mondo del *rus*)
 - c. Campi semantici specifici dell'inventario degli argomenti del sillabo

Ho costruito il "**brogliaccio**" **lessicale** – che in quanto tale è ancora ampiamente in fase di sperimentazione – secondo il criterio della massima agilità possibile, rinunciando a qualsiasi pretesa o ansia di esaustività: esso non sostituisce il dizionario bilingue, ma ne evidenzia in un certo senso lo "scheletro" organizzativo, trascurando deliberatamente l'aspetto della diacronia e della differenza dei registri (peraltro non facilmente derivabili neppure da una voce di vocabolario

per un ragazzo, che non conosce il significato storico dei nomi degli autori dei quali gli vengono forniti esempi, e che di solito erroneamente li considera "frasi fatte", cioè stereotipi oppure tessere da inserire acriticamente nella propria traduzione). Ho ritenuto così di dover fornire a un apprendente prioritariamente gli schemi mentali per l'acquisizione sistematica e progressiva del lessico.

Le schede di commento a singoli lemmi – che dovrebbero avere la forma di un documento di Access - sono derivate dall'antico *Lexicon* del Forcellini, che ha il pregio di descrivere un significato, costringendo a ragionare in termini di semantema e non di elenco di traduzioni possibili; i rimandi, che ho deciso di annotare, ad es. all'antica matrice rustica di alcune parole di ampio impiego, hanno lo scopo non solo di evocare l'immaginario di una civiltà altra – cosa che costituisce un'esperienza culturale importante - ma anche di aiutare il processo di associazione di una parola a un'immagine sensoriale o motoria - che pare sia la modalità di memorizzazione specifica degli esseri umani. È fondamentale a mio avviso che il valore semico di un termine possa in ogni caso essere richiamato rapidamente e sinteticamente, senza appesantire la memoria a breve termine con una scomposizione eccessiva del significato – cosa che invece spesso avviene durante la consultazione del dizionario bilingue, rendendo estremamente difficoltosa l'elaborazione linguistica.

Ho preferito lasciare parte degli strumenti a uno stadio "semilavorato", per non indurre un atteggiamento passivo nei discenti; li ho anzi coinvolti a produrre essi stessi schede di lavoro, che poi ho revisionato e trasmesso agli altri ragazzi.

Ovvio che non tutto quello che spiego in classe lascia traccia documentaria: i processi di lessicopoesi, l'organizzazione del lessico per famiglie di parole e per campi semantici, i problemi di sinonimia, la continuazione italiana di parole latine sono discussi e illustrati a più riprese nel corso delle lezioni, con la duttilità che uno stile collaborativo consente, nell'auspicio di indurre il più possibile negli allievi l'attitudine all'autoapprendimento.

Credo che sia particolare del mio lavoro didattico anche l'attenzione rivolta specificamente ai **processi di pronominalizzazione**, e soprattutto all'uso dei forici e dei deittici, i quali spesso non sono decifrabili in modo univoco neppure nella lingua madre. A mio parere lo spazio riservato ad essi nei manuali e negli eserciziari non è adeguato alla loro rilevanza per la comprensione testuale.

5. La costruzione delle prove

Costituisce un elemento di interesse del mio lavoro e ne è la componente determinante di verifica. Ne fornisco una presentazione sintetica:

1. Le prove di traduzione:
 - a. Selezione dei passi:
 - i. secondo uno stadio diacronico coerente con quello del materiale esaminato in classe, per consentire una buona prevedibilità dei *patterns* sintattici e del repertorio lessicale.
 - ii. evitando il più possibile anche la differenziazione diastratica, almeno nelle fasi iniziali, per graduare le difficoltà, rafforzando così negli allievi la sicurezza nelle proprie competenze
 - iii. gli autori sono gli stessi frequentati per i materiali di lavoro, per facilitare le operazioni di inferenza
 - b. Domande di comprensione testuale preparatorie alla traduzione, costruite:
 - i. con attenzione allo specifico del singolo testo, per non smarrire il senso primo della comprensione testuale
 - ii. secondo uno schema ripetuto, per rendere esplicite al massimo le consegne (lo studente deve essere consapevole di quello che ci si aspetta da lui)
 1. lo schema (vedi allegato 3) si sforzava di seguire un movimento circolare di comprensione testuale, a partire da un primo approccio

generale al *focus* del testo, passando per un'individuazione dei campi semantici più manifestamente individuabili. Le ultime domande riguardavano problemi di inferenza sul testo (sono il campo sul quale occorre precisare le strategie, per definire con esattezza le abilità da sviluppare a presupposto e a prerequisito di un'operazione cognitivamente e culturalmente sofisticata di grande rilevanza)

- c. Tracce per l'elaborazione di un commento, riservate alla classe terminale (vedi allegato 4)
2. Le prove di sola comprensione, senza traduzione
 - a. propongono il passo suddiviso in microsequenze a ciascuna delle quali pertengono domande che:
 - i. nella forma più semplice chiedono di rispondere a quesiti specifici (ad es. elementi portanti distinti dai dettagli di una narrazione) – (vedi allegato 5)
 - ii. nella forma standard prevedono che l'allievo parafrasi le singole sequenze e ricostruisca la mappa testuale
 - b. oppure: chiedono di individuare gli elementi testuali che marcano gli "stacchi" della narrazione (o eventualmente dell'argomentazione) per procedere alla parafrasi del testo
 - c. senza l'ausilio del vocabolario, e quindi facendo appello alla memoria linguistica, forniscono istruzioni per - (vedi allegato 6)
 - i. condurre l'analisi guidata dai concetti in forma di lettura ricorsiva del testo (lettura regressiva e lettura anticipatoria, con ricorso alla memoria semantica e alle "predizioni")
 - ii. integrare l'analisi guidata dai concetti con quella guidata dai dati
 - iii. attuare una sintesi testuale progressiva con l'impiego il più possibile dello stile nominale
 - iv. sfruttare i processi inferenziali delle conoscenze precedenti per discutere i punti in cui il testo "non restituisce un senso" - cioè gli errori, per caduta della coerenza e/o per caduta della coesione
 3. Le prove strutturate
 - a. sono prove fattoriali a punti "discreti" (vedi allegato 7)
 - i. saggiano la comprensione dei testi (affrontati sotto la guida dell'insegnante o in sede collaborativa) e le conseguenti acquisizioni culturali
 - ii. consentono l'accertamento di particolari competenze linguistiche, per la verifica del lavoro svolto (funzione diagnostica) e la progettazione delle eventuali operazioni di recupero

Per quanto riguarda le prove di comprensione, dopo più esperimenti, sono pervenuta alla conclusione che non è opportuno mescolare le domande di comprensione del messaggio veicolato dal testo, con richieste di puntuale commento metalinguistico – o addirittura di recupero di generalizzazioni grammaticali richiamate dal testo – come avevo fatto all'inizio e come ho visto proporre altrove. Appesantire l'analisi guidata dai dati storna energie e spazio in memoria a breve termine e distrarre dall'analisi guidata dai concetti. Mi limito a chiedere che si comprenda il contenuto e lo si sintetizzi: i ragazzi devono capire senza ambiguità che tipo di operazioni mentali sono loro proposte e devono anche in qualche misura poterle prevedere.

Le prove strutturate fattoriali sono state l'ambito nel quale più a lungo ho condotto la mia riflessione. Ero partita da un modello molto articolato, in cui proponevo spezzoni di testo sui quali gli allievi dovevano svolgere osservazioni linguistiche di varia natura, prioritariamente di

carattere grammaticale secondo l'accezione ordinaria del termine; seguivano poi domande di tipo più spiccatamente contenutistico, volte a saggiare il grado di comprensione e ripensamento del testo (comprensione della struttura argomentativa, inferenze sul testo, istituzione di collegamenti pertinenti fra il contenuto testuale e le nozioni già possedute in merito alla tradizione letteraria e alla società di Roma antica – vedi allegato 7b). Ora sono approdata a prove più agili, soprattutto sotto il profilo linguistico, organizzate, secondo una formula costante, in una sezione di accertamento delle acquisizioni lessicali, una sezione che controlla la capacità di comprendere e “tradurre” o meglio riprodurre in lingua italiana sintagmi o comunque gruppi nominali del testo latino, e una sezione di comprensione.

6. La correzione e la valutazione delle prove

Ho valutato le prove strutturate in base al numero di risposte positive, una volta fissata la percentuale per la soglia della sufficienza. Resta da definire con più precisione il "peso" da attribuire ai singoli *item*, perché le abilità che essi chiedono di mettere in gioco sono diverse per complessità e ampiezza (dalla spiegazione di un lemma, all'analisi di una forma flessa, a un'operazione di mappatura del testo).

Meno semplice è risultata la valutazione delle prove di comprensione e di traduzione. Ho adottato anche qui il criterio di mettere in luce il positivo più che il negativo e di essere selettiva nella evidenziazione degli errori. Non mi limito cioè a sottolineare gli errori e a conteggiarli, ma corrodo la valutazione di una breve scheda di analisi, che dichiara quali competenze e quali conoscenze risultano possedute con una certa sicurezza dall'allievo; considero gravi solo gli errori che incidono davvero sulla comprensione del messaggio del testo originale, mentre non computo quelli che si limitano a perdere o a alterare leggermente dettagli di resa. Dato che la comprensione e la traduzione sono attività che comportano una lunga riflessione e progressivi "avvicinamenti" al testo, gli apprendenti devono capire con chiarezza quali sono i fraintendimenti veri e quali sono soltanto raffinatezze di stile. Nella breve scheda di valutazione annoto ipotesi esplicative degli errori rilevati e suggerimenti di metodo.

Allego uno *specimen* di griglia di valutazione per una traduzione conforme ai criteri su indicati (vedi allegato 8)

7. Il modello di lavoro collaborativo

Ho già illustrato in sede di progetto il metodo del **laboratorio di traduzione**, che qui mi limito a richiamare brevemente.

Il laboratorio di traduzione è la gestione *en équipe* della rete di processi e di ipotesi e controipotesi che la traduzione impone. Una specificità che credo importante del mio lavoro è la riconsiderazione della traduzione interlineare, cioè della traduzione *verbum de verbo*: la intendo e la pratico coi ragazzi come strategia di riparazione dell'errore, quando si sia "capito di non avere capito" una porzione del testo: è uno strumento di supporto per comprendere il testo nel suo codice linguistico e nella sua struttura originale, salvandone l'eteroglossia. Nel corso del laboratorio:

- il docente risolve i problemi della corretta individuazione dei gruppi di parole pertinenti con l'espedito didattico di una lettura a voce alta, che badi prioritariamente a scandire i sintagmi e i confini di enunciato
- effettuiamo più letture del testo: dopo una prima lettura che percorre il lessico e individua l'argomento generale del passo, affrontiamo il testo frase per frase e sequenza per sequenza, riflettendo sulle affinità semantiche e esplicitando i processi inferenziali
- costruiamo una sintesi del contenuto di ogni segmento testuale a partire dagli enunciati e dalle porzioni di enunciato risultate “trasparenti” alla classe

- contestualmente evidenziamo le stringhe di parole delle quali non è stata compresa la struttura: se il contesto risulta comunque adeguatamente intellegibile, esse vengono momentaneamente lasciate in sospeso, per non interferire negativamente con l'analisi guidata dai concetti; diversamente ricorriamo alla decifrazione *verbum de verbo*
- ricostruiamo il percorso argomentativo o narrativo del passo, sforzandoci di non riprodurre nella parafrasi la sintassi dell'originale e privilegiando invece lo stile nominale, per far emergere gli elementi di contenuto che si sono capiti e procedere poi dal noto verso l'ignoto dei passaggi controversi o complessi. Alla fine selezioniamo i traduttori contestualizzati
- segue un esame di varie proposte di resa italiana e dei "costi" della negoziazione.

Didatticamente è importante la discussione e l'esplicitazione di “quello che non si sa fare”.

Al lavoro collaborativo si affianca, come strategia complementare di apprendimento, l'osservazione di un lavoro di traduzione in atto compiuto dal docente, esplicitato nelle procedure.

8. La risposta della classe

L'impegno dei ragazzi è stato attento, con esiti anche molto positivi. Viceversa i soggetti meno motivati, o che non sono riusciti a riorientare alcuni schemi di memoria, rivelano difficoltà che, a mio parere, possono essere ridotte con una miglior definizione del metodo. Alcuni ragazzi, ad es., non hanno sviluppato la capacità di riconoscimento quasi automatico dei tratti morfologici e perciò incorrono ancora in errori di decifrazione delle forme flesse; altri faticano a individuare correttamente i *patterns*.

E' invece decisamente migliorata l'attenzione all'analisi guidata dai concetti e pressochè tutti gli allievi sono in grado di stendere una sintesi del testo, parafrasandone il contenuto.

Gli studenti partecipano alle lezioni con numerosi interventi, sia in forma di interrogazione sia in forma di suggerimento o di ipotesi di lavoro. Hanno imparato a strutturare i propri materiali e a utilizzare i reciproci contributi. Gli esercizi di comprensione senza vocabolario sono risultati per loro gratificanti.

Nelle verifiche di traduzione autonoma gli allievi hanno imparato a "segnalare" graficamente i punti in cui fanno di non aver compreso il testo.

9. Risultati della ricerca e possibili sviluppi

Credo di aver già illustrato i risultati in termini di

- a. suggerimenti bibliografici per i docenti
- b. acquisizioni teoriche
- c. acquisizioni metodologiche
- d. materiali prodotti
- e. esiti sullo stile di apprendimento della classe

I colleghi con i quali lavoro hanno preso visione di alcune prove di verifica somministrate alle classi, discutendone la struttura e le implicazioni. Abbiamo scambiato osservazioni e materiali soprattutto per l'insegnamento del lessico.

Nuovi problemi didattici sono emersi nel corso della sperimentazione, per esempio la necessità di sollecitare ancora di più la partecipazione attiva degli allievi, i quali appaiono troppo spesso assuefatti a uno stile soverchiamente recettivo.

Annoto qui alcuni spunti per **ulteriori miglioramenti del metodo didattico**:

- 1) Per quanto riguarda l'analisi degli errori
 - a) ho il progetto di stendere un repertorio di errori-tipo con discussione della tipologia e dell'eziologia (sappiamo ad es. dalla glottodidattica che alcuni sono inevitabile frutto di interferenza fra i parametri della lingua di partenza e i parametri della lingua di arrivo; altri derivano da errori nel *training* costruito dal docente, altri dalla inadeguatezza dei testi proposti oppure da errori procedurali degli allievi)
 - b) è possibile guidare in modo più rigoroso gli allievi nell'autoanalisi dell'errore, insegnando loro a:
 - i) classificare il *tipo* di errore commesso
 - ii) ipotizzare le *cause* dell'errore
 - iii) prefigurare possibili *conseguenze* dell'errore (in termini ad es. di fraintendimenti indotti in chi legge l'esitodi una traduzione)
 - iv) correggere l'errore fornendo alternative
 - c) il docente può essere ancora più selettivo nella correzione dell'errore, in modo da sviluppare negli allievi la consapevolezza chiara dell'ordine gerarchico di gravità – ovviamente in relazione alla comprensione del testo e non a un'ipotetica "esattezza" degli esiti
- 2) vorrei studiare strategie per potenziare la memoria lessicale e in generale linguistica degli allievi
 - a) per esempio integrando opportunamente forme di verifica scritte e orali, anche col recupero di antiche prassi didattiche abbandonate, che si possono utilmente reinterpretare
 - i) introducendo semplici esercizi, scritti o orali, di parafrasi del latino in latino – ad es. dall'ipotassi alla paratassi (vedi allegato 9)
 - ii) utilizzando antichi commenti latini (ad es. i commenti di Porfirione ai *Sermones* di Orazio)
- 3) sto pensando a ulteriori strumenti per rafforzare l'attenzione degli apprendenti all'analisi guidata dai dati
 - a) tornare per tentativi al dettato in latino di passi non difficili, destinati magari non alla verifica – per eliminare l'ansia – ma al laboratorio di traduzione
 - b) insistere sull'importanza della lettura a voce alta del passo
 - i) "sprecando" tempo per insegnare la tecnica a tutti gli allievi
 - ii) facendone oggetto di verifica specifica

La ricerca può proseguire con un **approfondimento bibliografico e operativo** lungo due direttrici, in relazione al laboratorio di traduzione e all'acquisizione del lessico:

- a. l'apprendimento cooperativo
- b. lo studio delle strategie della memoria

Sto preparando **materiali didattici nella forma di diaposite multimediali** - per l'addestramento all'analisi guidata dai dati; ho raccolto osservazioni e riflessioni per possibili **articoli per riviste** di didattica delle lingue antiche.

Mara Aschei