

L'intelligenza del latino:

prassi, riflessioni, esperienze
nell'insegnamento del latino
alle medie

a cura di

Giulia Regoliosi e Marco Ricucci

con una prefazione di

Emanuela Andreoni Fontecedro

contributi di

Marco Ricucci, Elsa M. Bruni, Nicodemo Cannavò,
Frederica Daniele, Michela Anita Pelizzari,
Fabiana Sarcuno, Giampiero Ruggiero,
Giulia Regoliosi

Editrice Salentina s.r.l.



LATINO E DIDATTICA PER COMPETENZE: IL NUOVO “PIANO DI STUDIO” IN TICINO (SVIZZERA) FRA SFIDE E OPPORTUNITÀ

Nicodemo Cannavò

1. Il nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese: struttura, fondamenti e contenuti.

Nel 2015 nel Canton Ticino (Svizzera) è entrato in vigore il nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*:⁵⁹ il fatto di avere un documento unico che racchiuda le indicazioni per tutti gli ordini della scuola obbligatoria è un'assoluta novità, e se da una parte risponde ad esigenze politiche, in particolare modo quelle di armonizzare il sistema scolastico svizzero,⁶⁰ dall'altra “significa poter

⁵⁹ Il nuovo piano di studio è consultabile e scaricabile dal sito www.pianodistudio.ch. Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (da qui *PdS*) è “innanzitutto destinato ad orientare l'attività professionale dei docenti della scuola dell'obbligo per i quali costituisce il documento vincolante che illustra le finalità generali e specifiche alle quali mirare con gli allievi”, *PdS*, pag. 7.

⁶⁰ La Costituzione federale (art. 62 cpv. 4) attribuisce alla Confederazione gli strumenti per il raggiungimento dell'armonizzazione dell'istruzione rispetto alle strutture e agli obiettivi formativi qualora non vi provvedano i Cantoni. Questo scopo è oggi perseguito attraverso l'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Concordato HarmoS), entrato in vigore il 1° agosto 2009 e preparato dalla Conferenza dei direttori della pubblica educazione (CDPE). Ai cantoni sono stati concessi sei anni di tempo (ovvero fino al 2015/2016) per adattare la legislazione, le strutture scolastiche e gli obiettivi di formazione al Concordato. “Il concordato HarmoS definisce per la prima volta a livello svizzero le discipline che rientrano nella formazione di base e che devono essere affrontate da ogni bambino nel corso della propria scolarità obbligatoria. Queste sono le lingue (lingua di scolarizzazione, seconda lingua nazionale e un'altra lingua straniera), matematica e scienze naturali, scienze umane e sociali, educazione musicale, educazione visiva, educazione alle arti plastiche e educazione fisica.

affrontare la formazione in modo coerente ed esplicito, avendo a disposizione per ogni ciclo il quadro delle competenze che ci si aspetta di ottenere con gli allievi per quanto riguarda le diverse Discipline, le Competenze trasversali e i temi della Formazione generale.⁶¹ Queste attese formative si ricollegano ad un'importante dimensione dell'Accordo intercantonale *HarmoS* che stabilisce per alcune materie (lingua di scolarizzazione, matematica, lingue seconde e scienze naturali) delle competenze fondamentali da raggiungere con tutti gli allievi. L'esplicitazione delle principali attese nei confronti della formazione da raggiungere alla fine dei cicli costituisce dunque una caratteristica fondamentale del Piano di studio".⁶²

Si tratta di un cambiamento di paradigma: "solo la consapevolezza della potenzialità eversiva contenuta nel costrutto della competenza può consentire di affrontare le implicazioni operative connesse al suo impiego nella didattica e nella valutazione scolastica e di evitare l'ennesima operazione gattopardesca, di cui è piena la storia dell'innovazione scolastica [...], attraverso una riverniciatura lessicale o un'operazione di 'lifting estetico' alle forme della didattica e della valutazione, senza intaccarne la sostanza. Non è sulla struttura superficiale delle pratiche didattiche e valutative della scuola che occorre esplorare le potenzialità del costrutto della competenza, bensì

Allo scopo di armonizzare gli obiettivi di insegnamento a livello nazionale sono stati fissati *degli obiettivi formativi nazionali*. Questi ultimi descrivono le competenze fondamentali che gli allievi devono possedere in determinate discipline (lingua di scolarizzazione, lingue seconde, matematica e scienze naturali) e in determinati momenti della scolarità obbligatoria (al termine del 4°, 8° ed 11° anno di scuola tranne per le lingue seconde dove sono disponibili le competenze fondamentali solo per l'8° e l'11° anno). [...]

Il Cantone Ticino ha ottenuto una deroga che consente il mantenimento dell'attuale impostazione che prevede l'insegnamento francese a partire dal 5° anno (attuale III elementare), quello del tedesco a partire dal 9° anno (attuale II media) e quello dell'inglese nel 10° anno (attuale III media)", tratto da <https://www4.ti.ch/decs/ds/harmos/home/armonizzazione-degli-obiettivi>.

⁶¹ Si conservano le maiuscole per coerenza con l'uso del *PdS*.

⁶² *PdS*, pag. 7.

sulla struttura profonda, sui modi di pensare l'apprendimento e l'insegnamento".⁶³ Non si tratta più, come nel passato, di un programma d'insegnamento che elenchi quali temi e argomenti siano da trattare nei rispettivi settori formativi, bensì di un piano che indichi quali competenze e risorse un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine delle principali scadenze formative previste: si passa da indicazioni su "cosa insegnare" ad indicazioni su "cosa far apprendere". Le attese formative sono formulate in termini di "cosa l'allievo deve essere in grado di padroneggiare, conoscere, saper-fare" alla fine di un determinato ciclo e la loro formulazione utilizza la forma delle competenze,⁶⁴ dove con il termine si intende, utilizzando le parole di Pellerrey,⁶⁵ la "capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo".

"Tre sono le conseguenze dell'impostazione per competenze nell'ambito dell'insegnamento: 1. Le competenze non possono essere trasmesse ma devono essere in larga parte costruite ed organizzate dall'allievo grazie alla mediazione del docente; devono avere un senso per il soggetto ed assumere un significato intellettuale ed emozionale personale; 2. Le competenze si sviluppano all'interno di situazioni di apprendimento significative e sono utilizzabili in contesti multipli; 3. Le competenze sono strumenti di ulteriore conoscenza e di azione reale o mentale, cioè strumenti di controllo e di regolazione del proprio funzionamento intellettuale.

Questo non implica una perdita di importanza delle Discipline, anzi si tratta proprio di riuscire a cogliere il valore formativo delle

⁶³ M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma 2017, pag. 17.

⁶⁴ Liberamente rielaborato dal *PdS*, pag. 7.

⁶⁵ M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze 2004, pag. 12, citato in M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma 2011, pag. 22.

materie guardandole da un punto di vista diverso da quello abituale. L'essenziale nell'insegnamento di una materia sono le competenze e le abilità, disciplinari e trasversali, che essa permette di sviluppare".⁶⁶

Il PdS è costruito intorno a tre componenti fondamentali, che non possono essere considerate a sé stanti, bensì nella loro interazione reciproca: le Discipline di insegnamento, le Competenze trasversali e i contesti di Formazione generale.

Secondo tale prospettiva (cfr. PdS, immagine a p. 20) le Discipline di insegnamento sono viste come "chiavi di lettura della realtà utili a promuovere lo sviluppo della persona. In tale ottica la Formazione generale si caratterizza per offrire alcuni contesti di esercizio delle competenze maturate nel processo di formazione in rapporto a specifici ambiti della realtà di vita: Tecnologie e media, Salute e benessere, Scelte e progetti personali, Vivere assieme e educazione alla cittadinanza, Contesto economico e consumi. Le Competenze trasversali richiamano invece alcune dimensioni fondanti lo sviluppo della persona che rappresentano una trama comune per i saperi disciplinari: Sviluppo personale, Collaborazione, Comunicazione, Pensiero riflessivo e critico, Pensiero creativo, Strategie di apprendimento. Le Discipline di insegnamento si pongono come snodo chiave dell'incontro tra Competenze trasversali e Contesti di esercizio, qualificandosi in chiave epistemologica come strumenti di lettura del reale utili a promuovere lo sviluppo della persona la cui progressiva padronanza caratterizza il compito dell'educazione scolastica".⁶⁷

L'approccio per competenze, soprattutto nella scuola media, benché indicato come via maestra nei documenti dipartimentali, è ancora lungi dal poter essere dato per acquisito: se "da un lato veicola un ripensamento complessivo del modo in cui pensare e agire la formazione scolastica, in relazione a quelle sfide epocali che spin-

⁶⁶ PdS, pag. 7.

⁶⁷ PdS, pag. 20.

gono verso una cittadinanza attiva e un sapere agganciato ai bisogni professionali, sociali ed esistenziali delle persone, dall'altro tende a essere vissuto con diffidenza e ostilità da una larga parte del mondo scolastico, che lo bolla come un riflesso di un orientamento economicista e pragmatico, teso a snaturare il valore della cultura impartita a scuola".⁶⁸ Tali resistenze si rintracciano paradossalmente anche nel PdS stesso, in particolar modo per la nostra disciplina: il modello di competenza pubblicato⁶⁹ presenta ancora un elenco di contenuti più che un'indicazione dei traguardi che lo studente dovrebbe raggiungere alla fine del biennio. Gli esperti di latino della Sezione dell'Insegnamento Medio (SIM) del Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (DECS) stanno per questo motivo resistendo al modello di competenza. Nel frattempo, per supplire alla mancanza di un modello coerente, chi scrive, nell'ambito della formazione dei nuovi docenti di latino offerta dal Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), ha promosso la redazione di una proposta più in linea con gli orientamenti didattici legati al costruito della competenza (cfr. Allegato 1).⁷⁰

2. Alcune riflessioni preliminari sul ruolo (e sulla didattica) del latino all'interno della scuola dell'obbligo ticinese.

Con il presente contributo si vuole (di)mostrare come il latino, materia facoltativa che gli studenti scelgono il terzo e quarto anno

⁶⁸ M. Castoldi, *op. cit.*, 2017, pag. 12.

⁶⁹ <http://www.pianodistudio.ch/Latino-Modello-di-competenza> (consultato il 29.12.2017).

⁷⁰ Si veda per es. M. Castoldi, *op. cit.*, 2017. Il volume citato prende le mosse dai lavori di Wiggins e McTighe: G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma 2004 (ed. or. 1998) e *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma 2004 (ed. or. 1998).

di scuola media⁷¹ rispettivamente per due e quattro ore settimanali, possa contribuire allo sviluppo delle Competenze trasversali e quali apporti sia in grado di fornire in rapporto ai contesti di Formazione generale.

Affinché il latino contribuisca davvero allo sviluppo globale della persona e collabori a formare “cittadini e attori sociali”,⁷² è necessario che il suo insegnamento/apprendimento costituisca non solo a parole ma anche nei fatti un tassello importante nella formazione culturale e sociale delle nuove generazioni; è fondamentale dunque che ci si interroghi sia sulle finalità della nostra disciplina sia sul tipo di apprendimento che vogliamo promuovere: “il punto centrale è questo: come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l’esperienza reale del soggetto”.⁷³ Il significato e le finalità formative del latino sono indicate nel *PdS* (p. 129):

Nel secondo biennio di scuola media, l’allievo che sceglie di studiare il latino si avvicina al mondo greco-romano attraverso lo studio della lingua, così da poter leggere, capire e volgere in italiano testi semplici e testi d’autore eventualmente adattati, testimonianze della vita e della cultura di quel periodo.

La conoscenza della lingua, la lettura e il commento dei testi costituiscono inoltre le premesse per un discorso più ampio e complementare a quello di altre materie: la comprensione più approfondita del vocabolario e del funzionamento delle lingue neolatine, una lettura più completa e approfondita di aspetti storici, sociali e culturali del mondo contemporaneo. La lingua è il mezzo di espressione

⁷¹ La scuola media ticinese prevede quattro anni.

⁷² cfr. Indicazioni contenute nella *Dichiarazione della Conferenza intercantonale dell’istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP), sulle finalità e gli obiettivi della scuola pubblica del 30 gennaio 2003*, citato nel *PdS*, pag. 16-17.

⁷³ M. Castoldi, *op. cit.*, 2017, pag. 38.

di una civiltà e di una cultura. Pertanto lo studio del latino viene inteso come avviamento alla conoscenza del mondo greco-romano nella sua globalità, e non come puro studio linguistico.

Di qui la distinzione di tre ambiti di lavoro: la grammatica (fonetica, morfologia, sintassi), il lessico (vocabolario, formazione delle parole, etimologia), la civiltà e la cultura. Un apprendimento progressivo di conoscenze e abilità nei tre ambiti implica che l’allievo sia disposto ad aprirsi alla conoscenza delle proprie radici culturali e a rielaborare ogni nuova acquisizione.

È chiaro che la finalità deve guidare i docenti nelle opzioni metodologiche: pensare di ridurre l’insegnamento del latino ad una serie di argomenti da affrontare e una lista di vocaboli da conoscere non è assolutamente in linea con i principî sopra enunciati ed è oltretutto controproducente dal punto di vista della motivazione e dell’apprendimento degli studenti.

A nostro avviso da rivedere sarà *in primis* il ruolo assegnato alla traduzione: il tradurre⁷⁴ è stato visto a lungo come esercizio insostituibile per imparare il latino e necessario per impratichirsi col procedimento logico-induttivo, necessario in qualunque tipo di ricerca. “Agli avversari dell’educazione classica è stato facile replicare che la stessa operazione è passaggio quasi obbligato anche nell’apprendimento delle lingue moderne. E allora, ci si chiede, perché non sostituire, alla traduzione dal latino (e dal greco), quella dal francese, dall’inglese o dal tedesco, che sono lingue utili, anzi necessarie per le giovani generazioni, il cui contesto sociale sempre di più si prospetta in dimensione europea? Ma non basta. Se è questione di pren-

⁷⁴ Si vedano, per una trattazione più o meno sistematica dei vari modelli d’insegnamento della lingua latina, i seguenti lavori: A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino 2007; M. Ricucci, *Storia della Glottodidattica*, Roma 2014; L. Preti, *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento del latino*, Napoli 2015.

dere confidenza coi metodi dell'induzione, deduzione, analisi, sintesi e comparazione [...] non si vede perché non si possa trasferire quei processi su temi e problematiche diverse: sulla filosofia, ad esempio, o su una equazione matematica, sulla fisica e la geometria, fra l'altro con maggiore profitto nella prospettiva di un inserimento nel mondo del lavoro".⁷⁵ Dobbiamo ricordarci, invece, che "il tradurre non trova ragione d'essere in sé: esso non è il fine delle letture, bensì il mezzo, insostituibile e unico possibile, anche se operazione difficile e complessa, per imparare lingue senza funzione pragmatico-comunicativa. E aggiungiamo che la traduzione, dal latino in particolare, è uno strumento utilissimo per aiutare i giovani ad acquisire conoscenza fondata della lingua materna, per padroneggiarla e sapersi esprimere con coerenza e completezza: a patto che sia occasione per analizzare e confrontare struttura delle due lingue nella loro logica, nel loro modo, necessariamente diverso, di articolare e concatenare i pensieri, per evidenziare, in punti nevralgici dell'italiano, le tracce storiche del latino che spiegano apparenti eccezioni, singolarità anche dialettali e forniscono competenza maggiore di lessico, almeno nella sua componente dotta".⁷⁶ Non solo: non ci dobbiamo dimenticare che i testi in latino non sono stati scritti - l'osservazione sembra banale, ma non lo è - per essere tradotti, ma per comunicare qualcosa. Ignorare dunque la funzione per cui un testo è stato prodotto e il messaggio che esso mandava (e manda!) equivale a spostare il *focus* dal fine al mezzo.⁷⁷

⁷⁵ M.-P. Pieri, *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Roma 2005, pag. 27.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ Si veda a questo proposito l'interessante manuale G. Campanaro, P. Di Giulio, D. Fava, E. Occhini, *La funzione della lingua nel testo latino. (Anche i Romani comunicavano!)*, Padova 1997. Il libro, come si legge nella premessa, "nasce proprio perché i discenti non traducano i brani come semplici repertori di regole morfosintattiche, ma come testi considerati anzitutto come atti comunicativi". Riflessioni simili (per il greco) sono contenute anche nel volume A. Marcolongo, *La lingua geniale. 9 ragioni per amare il greco*, Bari 2016, pag. 109.

La "rivoluzione copernicana operata dalle competenze"⁷⁸ è una possibile "nuova via" che risponde alle sollecitazioni già formulate da M.-P. Pieri nel suo lavoro sulla didattica del latino: essa non può non avere riflessi sulle pratiche didattiche e valutative.⁷⁹

1. La competenza implica la capacità di mettere in relazione i propri saperi con i contesti di realtà entro cui operare.

2. La visione dinamica della competenza riporta al centro dell'attenzione i processi di apprendimento, ovvero le modalità attraverso le quali il soggetto utilizza al meglio il proprio sapere per affrontare un compito di realtà. Si passa da un sapere inerte, erudito e morto, a un sapere autentico, competente e vivo.

3. L'irrompere delle competenze richiede di ricondurre i saperi disciplinari al loro ruolo di strumenti per la formazione del soggetto, piuttosto che fini in sé. Le discipline mirano a fornire strumenti culturali per comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale.

4. Un ultimo snodo riguarda il momento della valutazione, centrata su una verifica del livello di competenza sviluppato dai singoli allievi. Si tratta di un nuovo modo di concepire la valutazione, non più e solo come sommativa e certificativa da esprimersi in un voto alle fine del percorso, ma uno strumento per l'apprendimento, teso a sviluppare soprattutto la metacognizione e la padronanza dei processi da parte del discente. Il principio metodologico⁸⁰ su cui strutturare il momento valutativo è quello della triangolazione, tipico delle metodologie qualitative.

⁷⁸ M. Castoldi, *op. cit.*, 2017, pag. 38

⁷⁹ I punti che seguono sono liberamente presi e riadattati da M. Castoldi, *op. cit.*, pag. 39-40, a cui si rimanda per necessità di spazio per una trattazione più approfondita.

⁸⁰ Si veda a questo proposito R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano 2016. Sugli aspetti valutativi si sofferma in maniera più stringata anche M. Castoldi, *op. cit.*, 2017, pag. 169 e segg.

Questo necessario cambiamento di prospettiva getta una luce diversa su alcuni approcci didattici finora poco praticati, come per esempio quello induttivo⁸¹ alla lingua (ricavare le “regole” dal testo), la possibilità di ricorrere a testi latini non per forza del periodo classico, a testi in traduzione (totalmente o in parte⁸²), a documenti di tipologie differenti (sculture, monete, dipinti, ecc.) da affiancare a quelli in forma scritta, ecc. Non possiamo infatti aspettare che i nostri studenti possiedano in maniera sicura tutti gli strumenti linguistici perché arrivino finalmente, dopo anni di attesa (ammesso che non abbandonino prima), a capire il senso più generale di questa operazione; si tratta di rovesciare non solo la progettazione didattica, come suggerito dagli approcci più innovativi, ma anche il nostro modo di vedere la disciplina: lo studente deve potersi confrontare da subito con oggetti autentici, impiegando le sue conoscenze e le sue abilità come risorse per risolvere situazioni autentiche, aperte e sfidanti,⁸³ che gli permettano di (co-)costruire le sue conoscenze, ampliandole e ristrutturandole.

⁸¹ Si veda per esempio il percorso sul riconoscimento del soggetto nella frase latina: [https://scuolalab.edu.ti.ch/piazza/piano_di_studio/Pagine/Latino/Il-riconoscimento-del-soggetto-nella-frase-latina-\(Lat3a\).aspx](https://scuolalab.edu.ti.ch/piazza/piano_di_studio/Pagine/Latino/Il-riconoscimento-del-soggetto-nella-frase-latina-(Lat3a).aspx)

In Ticino l'approccio induttivo alla lingua è praticato da oltre un ventennio grazie all'introduzione del manuale L. Bianchi, F. Solari, F. Zappa, *Iuxta Cineris Montem*, Bellinzona 1991, adottato in quasi tutte le scuole medie del Canton Ticino prima della Riforma 3 della scuola media (implementata, per il primo biennio, nell'a.s. 2004-2005 e nei due anni successivi anche per la 3^a e la 4^a).

⁸² Si può pensare ad esempio di fornire un testo in traduzione italiana in parte “bucato”, con testo latino a fronte, così da permettere agli studenti di ricostruire meglio il contesto e chiedere loro di “chiudere i buchi” traducendo parole, sintagmi o frasi mancanti, a seconda del loro differente grado di *expertise*. In questo modo il testo riacquisce la sua centralità e non rimane un semplice pre-testo per lo studio di regole grammaticali.

⁸³ “Che cosa possiamo intendere con l'espressione “compito sfidante”? Dovrebbe trattarsi di un compito non banale, che può anche suscitare un po' di sconcerto al primo sguardo ma che riesce poi a coinvolgere l'allievo proprio in quanto è allo stesso tempo esigente e rilevante. Quando si sperimenta un compito sfidante si trova una situazione di dissonanza, di squilibrio, di dubbio. Ma se il compito viene eseguito,

3. Spunti didattici: in che modo l'apprendimento del latino promuove le Competenze trasversali e si inserisce nei contesti di Formazione generale.

Nel *PdS* vengono identificati sei ambiti di competenza trasversale (CT): sviluppo personale, collaborazione, comunicazione, pensiero riflessivo e critico, pensiero creativo, strategie d'apprendimento. Per la loro trattazione approfondita si rimanda al *PdS* o all'indirizzo <http://www.pianodistudio.ch/Competenze-trasversali>.

Attraverso, per esempio, la pratica individuale e autonoma della traduzione dal latino all'italiano si promuove lo sviluppo personale, in quanto essa porta lo studente a conoscere sé stesso (e le sue risorse), ad avere fiducia in sé e ad assumersi la responsabilità del suo prodotto: ogni resa in italiano di un testo latino richiede allo studente di identificare i traguardi del proprio agire, di attuare strategie d'azione, connesse alla capacità di anticipare un piano d'azione e alla sua realizzazione, e di rispettare regole e gli altri. Il confronto con le traduzioni prodotte dai compagni, inoltre, è un'occasione fondamentale che lo studente ha per riflettere sui processi che lo hanno portato ad un determinato prodotto, per metterlo in discussione so-

la ricaduta positiva in termini di autoefficacia e immagine di sé è considerevole. Si richiedono alcuni requisiti perché tutto ciò funzioni e non risulti invece frustrante. L'obiettivo, come anche la rilevanza e significatività del problema proposto, deve essere comunque comprensibile nella sua natura. Occorre poi un contesto educativo alleggerito dall'ansia dell'errore e del giudizio, in cui l'allievo sappia che sarà in ogni caso apprezzato per tutti i suoi tentativi, in cui errore è visto positivamente, come un'occasione per migliorare. Allo stesso tempo deve sentirsi tutelato da un docente nel quale ripone la sua fiducia. Dietro le parole con cui l'insegnante propone il compito sfidante si devono percepire l'impegno e l'entusiasmo dell'insegnante stesso, il quale a sua volta si mette in gioco nella sfida. C'è anche un legame stretto tra sfida e feedback: nel rapporto implicito che si instaura tra docente e alunno si deve sapere che una sfida più complessa implica un maggior impegno nel feedback da parte del docente”, in A. Calvani, *Come fare una lezione efficace*, Roma 2014, pag. 100, che riprende J. Hattie, *Visible Learning for Teachers Maximizing Impact on Learning*, London 2012, pag. 17.

stenendolo con argomentazioni e per sviluppare, quindi, una maggiore consapevolezza del suo agire.

La versione (così come la redazione di un testo in una L1) promuove la padronanza dei meccanismi di monitoraggio e calibrazione del proprio agire che risultano complementari all'attivazione di un comportamento strategico (autoregolazione): si tocca così un'altra competenza trasversale, quella del pensiero critico e riflessivo.

Attraverso un esempio⁸⁴ realmente sperimentato, si cercheranno di illustrare più CT: collaborazione, comunicazione, pensiero riflessivo e critico e pensiero creativo.

L'attività presentata mirava a costruire preconoscenze solide e durature nell'ambito della storia della lingua, al fine di giungere poi, attraverso un apprendistato cognitivo,⁸⁵ ad un protocollo relativo alla trattazione delle etimologie. Si trattava dunque di un'unità di apprendimento (UdA⁸⁶) di per sé 'a sé stante', inserita in un itinerario più ampio, per rispondere ad un'esigenza specifica che vi soggiaceva; itinerario che mirava alla discussione dell'ansia verso il futuro, un tema che tocca i ragazzi da molto vicino, in un momento della loro vita

⁸⁴ Si ringrazia il docente in formazione Luca Willi, a cui siamo debitori dell'idea. Altri esempi, creati secondo il format proposto da M. Castoldi, *op. cit.*, pag. 215 e segg., sono consultabili nel Portale della Scuola ticinese "ScuolaLab" online al sito <https://scuolalab.edu.ti.ch/>

⁸⁵ cfr. M. Castoldi, *op. cit.*, 2017, pag. 98-99.

⁸⁶ Traguardo di apprendimento: "Riconoscere i principali mutamenti fonetici in chiave diacronica, al fine di ricondurre gli esiti moderni alla forma latina e, quindi, di individuare i rapporti di dipendenza fra il latino e l'italiano non solo dal punto di vista semantico, ma anche da quello formale".

Obiettivi specifici: 1) rievocare le proprie conoscenze lessicali, sia della lingua madre, sia del latino, al fine di impiegarle in ambito etimologico; 2) individuare i rapporti di dipendenza fra il latino e l'italiano, sia dal punto di vista semantico, sia dal punto di vista formale, al fine di ricostruire la storia di una parola; 3) progettare soluzioni e/o strategie relativamente a una parola data, al fine di impiegare le risorse analitiche più pertinenti per la risoluzione del problema etimologico. (Le indicazioni sopra riportate sono tratte dal piano della lezione di Luca Willi).

ricco di scelte e di pressioni interne ed esterne.⁸⁷ Uno sguardo a tutto tondo sugli aspetti etimologici ha favorito, attraverso l'accesso al mondo dei significati antico, per mezzo della ricostruzione linguistico-culturale, l'appropriazione dei parametri antichi in merito; in particolar modo, capendo cosa si celi dietro a parole italiane legate al futuro e ricostruendo il sostrato latino, sono emerse le antiche origini dell'ansia e, con esse, i modi per affrontarla.⁸⁸

Alla classe, una quarta media, divisa in gruppi, è stata presentata una foto della famosa *Appendix Probi*⁸⁹ con la seguente consegna: "L'enigma: di seguito ti viene proposta, da uno studioso che necessita del tuo aiuto, una copia di un testo latino: non riesce né a capirne il contenuto, né a ipotizzarne la datazione e l'autore. Prima che l'esperto ti raggiunga di persona, ti manda gentilmente un messaggio in *WhatsApp* con una foto del documento, così che tu possa iniziare a farti un'idea", ma con un relativo ingrandimento della parte su cui lavorare.

Anzitutto, la modalità autentica attraverso la quale si snoda l'apprendimento è sancita dalla discussione, centrale per tutto il percorso, di una situazione problema reale: il testo proposto è autentico e rappresenta davvero un tesoro di inestimabile valore per i linguisti nell'ottica della ricostruzione del proto-romanzo e nella descrizione dei fatti linguistici panromanzi. Anzi, questa è una fonte che genera ancora molto dibattito anche a livello scientifico, già a partire dalla sua datazione e collocazione all'interno della storia della lingua.

L'allievo stesso quindi è conscio del fatto che sta lavorando su un documento vero, su un problema reale legato alla ricostruzione

⁸⁷ Anche su questi aspetti ci sarebbe molto da scrivere, ma per ragioni di spazio ci si concentrerà sull'UdA legata all'etimologia. Per un percorso sulla divinazione (e altri su interessanti aspetti della civiltà e della cultura antiche) si veda D. Puliga, *Percorsi della cultura latina*, Roma 2003.

⁸⁸ Il contesto di formazione che emergerà in modo prorompente nell'itinerario è quindi "salute e benessere".

⁸⁹ Le immagini possono essere viste collegandosi al sito <http://www.languefrancaise.net/HLF/AppendixProbi> (consultato il 18.12.2017)

linguistica, che gli permetterà - se risolto - di accedere con più facilità ai testi e ai contenuti successivi.

Al di là dell'alto valore della proposta, è interessante notare come in una situazione autentica e sfidante gli studenti siano stati chiamati a mettere in campo, rievocandole, le loro conoscenze lessicali, a ragionare su dati e a trovare strategie risolutive (pensiero riflessivo e critico e pensiero creativo), ma anche - e soprattutto - a condividerle collaborando con i compagni, al fine di formulare ipotesi sostenute da argomenti (comunicazione).⁹⁰

Sia le modalità con cui si è svolta l'attività⁹¹ sia gli esiti a cui essa mirava hanno promosso e attivato la CT della comunicazione: sapersi esprimere sostenendo le proprie idee va allenato con l'esercizio e non può essere semplicemente "insegnato" o "trasmesso". Inoltre, riflettere sull'evoluzione delle parole e interrogarsi sullo sviluppo diacronico della lingua latina (e italiana) favorisce e stimola la consapevolezza negli studenti che le lingue cambiano ed evolvono.⁹²

⁹⁰ In un secondo momento, dopo la prima serie di ipotesi e di discussioni da parte degli studenti, è stato fornito loro un aiuto: "2) La decifrazione: non appena lo studioso ti raggiunge, riesce a darti indicazioni più precise: si tratta di una copia medievale rinvenuta a Roma, in parte danneggiata dall'umidità. Sebbene alcune parti siano irrimediabilmente rovinata e altre risultino sbiadite, il tuo collaboratore ti fornisce trascrizioni su cui, in attesa di avere il testo *in toto*, puoi già iniziare a lavorare, facendo delle ipotesi: con il tuo gruppo leggi la porzione di testo da indagare, cercando di capire di cosa si tratta e, nel tuo caso specifico, come mai sono indicate proprio quelle parole": ad ogni gruppo sono state attribuite due coppie di parole (corretta - scorretta) rappresentanti lo stesso fenomeno (per es. la caduta della postonica nel proparossitono, la formazione di diminutivi, ecc.). Agli studenti è stato allora chiesto di cercare di formulare ipotesi sulle regole di derivazione".

⁹¹ Non si renderà conto in questa sede delle altre fasi che hanno portato gli studenti a formulare osservazioni sulle regole di derivazione e trovare "protocolli" utili all'etimologia.

⁹² È degna di nota la sintesi di tutta l'esperienza che una studentessa ha proposto. Alla fine dell'UdA ha affermato: "Potremmo dunque dire che l'italiano nasce da una serie incontrollata di errori che ha portato il latino a non essere più latino ma italiano?". Da questo ragionamento, un secondo allievo si è posto un altro quesito: "Possiamo dunque ipotizzare che anche l'italiano, così come lo conosciamo noi, si estinguerà (sic)?".

Per quanto attiene invece alle strategie di apprendimento, lo sviluppo di questa CT richiede, in primo luogo, "la consapevolezza del traguardo di apprendimento, ovvero la messa a fuoco di che cosa mi interessa imparare e perché; si tratta di un passaggio preliminare per sviluppare un processo di apprendimento intenzionale e orientato. In secondo luogo il recupero del sapere pregresso, a conferma che un processo di apprendimento non può svilupparsi in un vuoto, ma richiede di innestarsi nella rete di esperienze e di saperi di cui il soggetto è portatore; la significatività dell'apprendimento non può prescindere da questa integrazione tra sapere preesistente e nuove esperienze di apprendimento. In terzo luogo l'organizzazione del contesto di apprendimento, a segnalare l'importanza della gestione dei tempi, degli spazi, degli strumenti, delle condizioni di contesto nello sviluppare un apprendimento efficiente [...]. In quarto luogo l'attivazione di strategie di apprendimento, in stretta relazione con gli scopi e con i contenuti culturali su cui si sviluppa l'apprendimento, le quali richiamano gli specifici stili e modalità di apprendimento di ciascun soggetto; la conoscenza di sé, delle proprie preferenze e attitudini, si connette alla capacità di attivare le strategie più efficaci per affrontare un determinato compito di apprendimento. In quinto luogo il monitoraggio del proprio apprendimento (atteggiamento metacognitivo), come continua regolazione del proprio agire in relazione ai suoi risultati, in stretta circolarità con i processi richiamati in precedenza. [...] Sullo sfondo dei processi finora richiamati, viene evidenziata l'incidenza della disponibilità ad apprendere, ovvero dell'atteggiamento con cui il soggetto affronta l'esperienza di apprendimento. Non c'è solo il 'saper agire', ma anche il 'voler agire' nell'esercizio di una competenza: un insieme di variabili affettive, volitive, relazionali che condizionano fortemente la propria prestazione. Un'altra categoria riguarda il ritmo di apprendimento".⁹³

⁹³ *PdS*, pag. 41. Sugli aspetti di efficacia si veda A. Calvani, *op. cit.*, pag. 43 e segg.

Il latino può fornire modelli e metodi di accesso alle lingue, allo studio della loro struttura profonda, con un'attenzione particolare, come si è avuto modo di scrivere sopra, anche allo sviluppo diacronico e agli esiti romanzi. Uno strumento utile è in questo senso la "scheda di lessico" così come proposta e illustrata da M.-P. Pieri nel suo volume edito da Carocci e in altri interessanti contributi, a cui si rimanda per necessità di sintesi e perché sicuramente noti ai lettori.⁹⁴ La scheda di lessico fornisce uno strumento per organizzare e dare un significato all'apprendimento del lessico; essa deve essere costruita dagli studenti gradualmente, con l'uso di vocabolari e sempre più in maniera autonoma. Un lavoro iniziale e *conditio sine qua non* sarà dunque permettere agli studenti di capire il senso di un'operazione apparentemente macchinosa: aiutano in ciò il legame delle parole schedate con gli aspetti di civiltà incontrati e l'essere estratte da frasi dotate di senso (in sé e per lo studente), prese da contesti e percorsi significativi. Si apriranno più schede, da inserire in un raccoglitore, oppure, avendo a disposizione gli strumenti necessari, più *file*⁹⁵ da inserire nella cartella *LESSICO*, che verranno completate/i procedendo di pari passo con lo studio della morfologia.

L'obiezione di Balbo⁹⁶, cioè che si tratta di un lavoro "molto impegnativo e macchinoso e rischia di sottrarre molto tempo al resto dell'apprendimento grammaticale", non ci trova d'accordo, in quanto dietro a tale affermazione si nasconde ancora una volta l'idea che la 'grammatica' debba avere il ruolo principale. Non è da trascurare, inoltre, un altro aspetto: per capire una lingua è decisamente

⁹⁴ M.-P. Pieri, *op. cit.*, 2005 e *Ead.*, Le parole dei Romani in Europa: etimologia, semantica e alcune riflessioni sul ruolo del latino nella scuola italiana. In: U. Cardinale, Nuove chiavi per insegnare il classico, pp. 52-64, Novara 2008., 200

⁹⁵ Si tocca così il contesto di Formazione generale "Tecnologia e media" previsto nel *PdS*.

⁹⁶ A. Balbo, *op. cit.*, pag. 124

più importante possederne il lessico che le regole grammaticali.⁹⁷

Secondo l'esperienza maturata in classe, possiamo affermare che rimane comunque un ostacolo nell'impiego delle schede: la loro memorizzazione da parte degli studenti. Sarà dunque opportuno costruire con gli studenti, almeno inizialmente, anche alcune tecniche di memorizzazione.⁹⁸

Nel fornire esempi per le CT si sono inevitabilmente toccati anche i contesti di Formazione generale, per i quali si veda <http://www.pianodistudio.ch/Contesti-di-Formazione-generale>. Nella tabella sottostante si vuole dare un'esemplificazione stringata di quali temi⁹⁹ potrebbero sollecitare gli studenti a riflettere su aspetti ad essi legati.

⁹⁷ "Il dominio effettivo di una lingua è ben più un problema di conoscenza lessicale che di conoscenza grammaticale [...]. Con molto lessico e niente grammatica si capiscono i nove decimi di quello che è scritto in una lingua straniera; con molta grammatica e niente lessico non se ne capisce assolutamente niente" affermava il filosofo Guido Calogero nel 1955 (citato da O. Tappi, *L'insegnamento del Latino*, Torino 2000, pag. 17 e segg.).

⁹⁸ Non ci è possibile affrontare qui il tema, ma facciamo riferimento alle recenti acquisizioni sulle mnemotecniche e all'idea di una ricorsività degli apprendimenti: ricordiamo ciò che ci 'emoziona', che ha un senso per noi, che si collega al già noto e che ritorna ciclicamente.

⁹⁹ Sui percorsi della cultura latina si veda per es. D. Puliga, *op. cit.*

Contesti di Formazione generale	Esempi
Tecnologia e media	Dalla <i>tabula</i> al tablet: la comunicazione nel tempo.
Salute e benessere	<i>Amor, amicitia e caritas</i> : educazione all'affettività ¹⁰⁰ attraverso i secoli.
Scelte e progetti personali	Predestinazione e libero arbitrio nella tragedia classica. La divinazione: l'ansia del futuro.
Vivere insieme ed educazione alla cittadinanza	La multiculturalità nell'Impero romano: migrazioni e convivenza fra popoli diversi nel Mediterraneo antico e attuale. La storia delle parole come storia della civiltà.
Contesto economico e consumi	Dall' <i>abstinentia</i> alla <i>luxuria</i> . I valori del <i>mos maiorum</i> .

“Parrebbe di esserci allontanati, e di molto, dal latino. Così è solo in apparenza”,¹⁰¹ per riprendere le parole della Pieri a proposito del suo intervento sullo studio diacronico del lessico. Il latino può fornire - e deve continuare a farlo - un contributo importante alla formazione dei cittadini di oggi e di domani e ci riuscirà a patto che la didattica si orienti veramente al raggiungimento delle finalità indicate: non dobbiamo mai perdere di vista la centralità del testo, non si deve confondere il mezzo (traduzione) con il fine (comprensione); sarà opportuno chiedersi se la traduzione sia veramente l'unico mezzo per avvicinarsi ai testi latini o se invece vada allenata (anche) la capacità di leggere in maniera più ‘libera’ e ‘snella’.¹⁰²

¹⁰⁰. In merito a questo tema è in corso un lavoro di master del docente in formazione presso la SUPSI-DFA Elvio Foglia, lavoro che sarà discusso e pubblicato a giugno 2018.

¹⁰¹. M.P. Pieri, *art. cit.*, 2008, pag. 59-60.

¹⁰². L. Preti, *op. cit.*, pag. 225 e segg.

“Se aspiriamo a suscitare interesse vero e duraturo nei discenti, è necessario battere vie nuove, abbandonare la stanca ripetizione di nozioni che certo non può affascinare. A catturare l'attenzione degli allievi, preparandoli anche a più severi studi universitari sono percorsi di studio che incitano alla curiosità, molla della ricerca, che trasmettono idee, formano teste, addestrano cervelli a ragionare”.¹⁰³

¹⁰³. M.P. Pieri, *art. cit.*, pag. 60.

Allegato 1 - LATINO - Traguardi di competenza a fine biennio (proposta Docenti in Formazione del DFA)

	Riconoscere	Analizzare e comprendere	Attualizzare e produrre	Traguardi finali
Lessico e semantica	Identificare il morfema lessicale (radice di un lessema) Identificare eventuali morfemi derivazionali	Classificare lessemi per radicali e aree semantiche al fine di comprenderne il significato Elencare lessemi derivati dalla radice esaminata	Ricondurre esiti moderni all'etimo latino Enumerare esiti moderni della radice esaminata	1. Identificare elementi di continuità e discontinuità tra culture antiche e culture moderne, attraverso le seguenti manifestazioni di competenza:
Fonetica, morfologia e sintassi	Identificare i fonemi al fine di leggere correttamente un testo latino in prosa Identificare i morfemi grammaticali e i fenomeni di allomorfia Identificare i gruppi logici in una proposizione	Interpretare i principali fenomeni fonetici al fine di costruirsi euristiche ¹⁰⁵ applicabili allo studio della morfologia Classificare i lessemi secondo i morfemi grammaticali (declinazione e coniugazione) Attribuire la funzione logica agli elementi identificati	Riconoscere i principali mutamenti fonetici in chiave diacronica, al fine di ricondurre gli esiti moderni alla forma latina Selezionare l'adeguata struttura sintattica nella lingua d'arrivo al fine di tradurre in maniera coerente rispetto all'analisi morfosintattica svolta ¹⁰⁶	- tradurre un testo in prosa sconosciuto di difficoltà adeguata, utilizzando convenientemente gli strumenti a disposizione ¹⁰⁴ , in maniera fedele al pensiero dell'autore; - esaminare in modo analitico e critico un testo poetico breve in latino con traduzione; - contribuire in prima persona alla realizzazione di progetti culturali collettivi.
Civiltà e cultura	Evidenziare gli elementi salienti della cultura e della civiltà greco-romana in documenti letterari e reperti storico-archeologici	Interpretare testi d'autore in traduzione e fonti storico-archeologiche per comprendere la cultura e la civiltà greco-romana	Ricondurre elementi del proprio contesto culturale alle origini antiche Riconoscere nelle culture antiche la fonte delle tradizioni moderne	2. Sviluppare un'apertura alla diversità linguistica e culturale, nonché la motivazione ad apprendere altre lingue e compenetrare altre culture.

¹⁰⁴. Ad esempio il vocabolario, l'apparato paratestuale, le risorse in rete e cartacee, ecc.

¹⁰⁵. Esempio: lo studio della III declinazione (formulazione di ipotesi sulla forma del nominativo, partendo dal sostantivo flesso).

¹⁰⁶. Al livello dell'attualizzazione, morfologia e sintassi convergono.