

## FAVOLE IN TASK. PER UN APPROCCIO INNOVATIVO (E INCLUSIVO) ALLE LINGUE CLASSICHE

di Stefania Leondini

### ABSTRACT

*Lo studente straniero al Liceo Classico è in svantaggio linguistico, soprattutto per la metodologia tradizionale fondata sul Metodo Grammaticale-Traduttivo. Il Metodo Induttivo-Contestuale ha il suo punto di forza nel capovolgere il processo di apprendimento in acquisizione. Proponiamo un task linguistico sulle favole di Fedro a una classe del primo anno con due studenti stranieri, ipotizzando che dia un input comprensibile. Le fasi sono: pre-task (elicitazione delle risorse linguistico-letterarie in latino e in italiano); task cycle (produzione in gruppo di un outcome multilinguistico adatto a livelli diversi di competenza, creato senza ripetere strutture date, ma con utilizzo delle risorse anche di creatività, e attraverso un processo che riproduce attività reali); post-task (correzione, valutazione, autovalutazione: assessment for learning). Focalizziamo l'attenzione sul significato dei testi (non sulle regole morfosintattiche finalizzate alla sola traduzione) e manteniamo basso il filtro affettivo. Presentiamo analisi dei risultati e valutazione. Una metodologia appropriata ai bisogni linguistici specifici degli stranieri sarebbe utile anche ai madrelingua.*

### 1. PREMESSA

Scopo di questa comunicazione è presentare un'esperienza di applicazione didattica del modello del *task* all'insegnamento del latino (e greco) nel Liceo Classico; non abbiamo notizia di applicazione all'ambito delle Lingue Classiche (d'ora in poi LC) del *task*, nato per la didattica delle L2/LS. In effetti, la metodologia delle LC presenta caratteristiche peculiari, in quanto, delle quattro tradizionali abilità linguistiche, tre non sono previste nel curriculum: ascoltare, parlare e scrivere, perché, oltre alla evidente impossibilità di avere un parlante madrelingua con cui interloquire, e da ascoltare, va aggiunto che esiste una annosa *querelle* circa la pronuncia storica da adottare nella didattica ("ecclesiastica" o "classica")<sup>1</sup>, che è di ardua soluzione, perché ciascuna è propria di uno specifico periodo storico. Non è prevista nemmeno la produzione scritta, ma traduzioni, commenti, questionari in italiano riguardo testi e argomenti in LC. Di fatto, la lettura dei testi corrisponde all'abilità di *reading and use*

---

<sup>1</sup><[https://it.wikipedia.org/wiki/Luciano\\_Canepari](https://it.wikipedia.org/wiki/Luciano_Canepari)>

La pronuncia neutra internazionale del latino classico.

of lingua *target*, in quanto – come le lingue viventi – anche quelle storicamente concluse – non si presentano come monolitiche, bensì differiscono in base all'epoca storica, al genere letterario, all'*usus scribendi* di ciascun autore.

Inoltre, il Liceo Classico è l'unico tipo di scuola in cui è curricolare anche lo studio del greco antico, e in cui le LC siano oggetto della seconda prova dell'esame di Stato. Mentre, sino all'anno precedente, la prova prevedeva la traduzione in italiano di un passo di autore decontestualizzato (senza indicazione di autore né opera da cui il passo era stato tratto), a partire dall'anno scolastico 2018/2019, il passo viene proposto in contesto e co-testo (resi noti autore e opera, e aggiunta la traduzione italiana delle righe precedenti e successive), affiancato da un altro affine, nell'altra LC, già tradotto e analogamente contestualizzato: viene richiesta la traduzione solo del primo e la risposta a tre questioni aperte, afferenti entrambi i passi. La griglia di valutazione fornita dal MIUR<sup>2</sup> attribuisce 4 punti sui 20 totali al questionario di comprensione; negli indicatori non compare mai il termine *traduzione*, in armonia con le *Indicazioni nazionali* (2010:22-23): lo studente deve praticare "la traduzione non come meccanico esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza di un testo e di un autore che gli consente di immedesimarsi in un mondo diverso dal proprio e di sentire la sfida del tentativo di riproporlo in lingua italiana". Più oltre si raccomanda di

"evitare l'astrattezza grammaticale, fatta di regole da apprendere mnemonicamente e di immancabili eccezioni, privilegiando gli elementi linguistici chiave per la comprensione dei testi e offrendo nel contempo agli studenti un metodo rigoroso e solido per l'acquisizione delle competenze traduttive".

Inoltre, si osserva che:

"Allo scopo di esercitare nel lavoro di traduzione (nel senso sopra definito) è consigliabile presentare testi corredati da note di contestualizzazione (informazioni relative all'autore, all'opera, al brano o al tema trattato), che introducano a una comprensione non solo letterale. Dal canto suo lo studente sarà impegnato nel riconoscere le strutture morfosintattiche, i connettivi testuali, le parole-chiave; nel formulare e verificare ipotesi di traduzione e motivare le proprie scelte. È essenziale sviluppare la capacità di comprendere il testo latino nel suo complesso e nelle sue strutture fondamentali, anche senza l'ausilio del vocabolario. Sarà inoltre opportuno partire il prima possibile dalla comprensione-traduzione di brani originali della cultura latina; in tal modo lo studio, entrando quasi da subito nel vivo dei testi, abituerà progressivamente gli studenti a impadronirsi dell'*usus scribendi* degli autori latini, facilitandone l'interpretazione".

L'utilizzo precoce di testi di autore propone una prospettiva di educazione letteraria – non solo linguistica, e nemmeno separate – con i puntuali riferimenti alla cultura antica (storici, letterari, antropologici, filosofici, artistici, politici), che costituiscono il *background* di ogni testo.

---

<sup>2</sup> La griglia di valutazione è reperibile al sito del MIUR: <<http://www.istruzione.it>>.

A favore di tale riforma, auspicando un deciso cambio di metodologia, si sono pronunciati anche classicisti autorevoli come Maurizio Bettini, schieratosi (Bettini 2017:107-109) contro la traduzione "secca", a favore di una prova che, verificando la comprensione, valorizzi la cultura storico-letteraria, elaborata e assimilata dallo studente durante l'intero quinquennio.

Superando la prospettiva di una grammatica ridotta a mera conoscenza mnemonica e passiva nella mente dello studente, la traduzione può così divenire una preziosa occasione per esercitare le più elevate competenze metalinguistiche e metacognitive, anziché venire ridotta a pretesto per la verifica delle conoscenze lessicali e morfosintattiche (Balboni 2018:155 rileva che verificare "tali elementi usando la traduzione corrisponde alla classica caccia alle zanzare usando il cannone: sono più i danni che i risultati").

## 2.METODOLOGIE VECCHIE E NUOVE

La metodologia didattica delle LC è necessariamente fondata sull'*apprendimento* (nel senso che Krashen gli attribuisce, contrapposto a *acquisizione*): ogni regola morfosintattica viene presentata dal docente tramite lezione frontale, cui seguono esercizi in classe (quando il tempo lo consente) e soprattutto a casa; infine, la verifica. Il metodo *grammaticale-traduttivo*<sup>3</sup> privilegia la trasmissione implicita dei contenuti, e la loro memorizzazione, nella persuasione che lo studente sia poi in grado di applicare in modo autonomo e consapevole ogni regola in qualsiasi contesto. I manuali propongono esercizi gradualmente: prima testi brevi (frasi), quindi più lunghi e resi più complessi dalla presenza simultanea di altre regole (versioni): sovente le frasi si rivelano più ardue, proprio a causa di brevità, mancanza di contesto esplicito, e impossibilità di ricostruirlo.

Tale metodologia, passata indenne attraverso decenni di applicazione su generazioni di studenti (che forse hanno appreso nonostante tale metodologia), si presenta ai ragazzi d'oggi come ardua e complessa: la traduzione è considerata forse la verifica più impegnativa in assoluto. Si rilevano insuccessi tra gli studenti, anche capaci, motivati e volenterosi; tra quelli con BES anche più frequenti: quelli con compromissioni a carico della *working memory* sono in difficoltà nel memorizzare liste di termini, declinazioni e coniugazioni; quelli con difficoltà nell'attenzione selettiva faticano a "tenere il passo" durante le prolungate spiegazioni frontali. Lo studente straniero si trova in situazione di particolare svantaggio linguistico, derivante proprio dalla sua italoфонia imperfetta: la padronanza delle categorie grammaticali, possesso per lui arduo e poco significativo, è considerata base indispensabile per la traduzione; raramente viene prestata la dovuta attenzione alle difficoltà e ai bisogni linguistici specifici di tale minoranza. Una metodologia appropriata dovrebbe rivelarsi efficace per gli studenti con BES e nel contempo utile anche per gli altri, secondo una prospettiva di inclusione effettivamente realizzata.

---

<sup>3</sup> Tale metodo, che può essere identificato con l'*approccio formalistico*, è descritto in Balboni 1999:43-44.

### 3. TRA ACQUISIZIONE E APPRENDIMENTO

Nel dibattito sulla didattica delle LC, si moltiplicano studi e sperimentazioni fondati sulla *Second Language Acquisition Theory*, a partire da alcune delle ipotesi di Krashen (Filtro Affettivo, *Input* comprensibile, Ordine Naturale): il metodo induttivo-contestuale<sup>4</sup> privilegia la contestualizzazione e il processo di ricavo delle regole a partire dai testi: capovolge il processo di *apprendimento* in *acquisizione* (Balbo, Ricucci 2015), che conferisce stabilità a quanto viene imparato. Talora vengono proposte attività di comunicazione orale/scritta in LC, magari piacevoli e motivanti, ma a alto tasso di artificiosità; resta altresì dubbio quanto possano influire effettivamente sul potenziamento delle abilità traduttive. Se confrontiamo il materiale disponibile per un apprendente di inglese – autentico, e a costo zero o comunque alla portata di chiunque – con quello per le LC (solo libri in originale o con traduzione a fronte, non sempre di facilissima reperibilità, e mai graduati per livello), considerando che il processo di acquisizione avviene per immersione diretta, circostanza non mai applicabile alle LC, notiamo la differenza che le separa: di fatto, per le LC l'acquisizione risulta impraticabile. Anche gli scopi sono decisamente diversi: comunicativi nelle L2/LS, mentre nelle LC si deve giungere a tradurre testi solo *scritti*, di autori dotati di ampia e profonda cultura, in uno stile rifinito e raffinato, riguardo argomenti complessi, sovente molto lontani dalla cultura attuale.

Di conseguenza, imparare le LC non può essere considerato un processo solamente linguistico e scisso dallo studiare le culture classiche: esiste una terza componente, quella culturale, che media tra le due e le completa. Come rileva Gee (2004:15-17), insegnare a leggere testi è sempre un'esperienza situata, fondata su processi culturali relativi al luogo e al tempo in cui avviene (e, per le LC, anche a luogo, tempo e circostanza in cui tali testi sono nati): è necessario che lo studente si accosti per tempo a linguaggio e contenuti accademici. Il linguaggio accademico, utilizzato nei contesti di apprendimento e nei manuali scolastici, differisce da quello quotidiano per la varietà lessicale, e anche per i costrutti sintattici, le tipologie testuali e le peculiari *ways of thinking* associate alla disciplina (Gee 2004:14-17). Dovrebbe essere oggetto di un insegnamento esplicito e programmato; spesso, invece, viene dato per scontato o iniziato troppo tardi, nell'opinabile convinzione che gli studenti debbano *prima* sviluppare compiutamente le abilità di base<sup>5</sup>. La mente umana impara meglio quando

---

<sup>4</sup> Il metodo *induttivo-contestuale*, elaborato dal linguista danese Ørberg, e da lui posto alla base del suo corso di latino dal titolo *Lingua Latina per se illustrata*, è descritto in Ricucci 2013, che lo pone a confronto con il metodo tradizionale, o *grammaticale-traduttivo*, e successivamente ne individua punti di forza e di debolezza nell'applicazione didattica.

<sup>5</sup> Secondo Gee (2004:9), i docenti tradizionalisti sostengono che imparare a leggere sia un processo sequenziale, fondato sulle mere abilità di base, e inoltre naturale, in modo analogo all'apprendere la lingua madre, o all'imparare a camminare (*"In the debates over reading, traditionalists advocate a sequential, skill-based approach to reading instruction"*): secondo loro, l'unico modo per insegnare è partire dalle *basic skills* (abilità di base), e, nei casi di insuccesso, continuare a insistere sempre e solo sulle medesime abilità sino a che lo studente non giunga alla piena padronanza di esse; solo a quel punto sarebbe possibile consentirgli l'accesso ai contenuti più elevati e complessi. Questa visione dell'apprendimento, verso la quale Gee esprime dissenso (il sottotitolo dell'opera è *A critique of traditional schooling*),

può avvalersi di simulazioni delle esperienze, che la predispongono a affrontare circostanze analoghe a quelle del mondo reale (Gee 2004:44-45). Per giunta, gli studenti provenienti da ambienti colti hanno già nel loro *milieu* familiare più numerose opportunità formative (*sympathetic fallacy*, Gee 2004:23), al contrario di quelli provenienti da famiglie di livello sociale inferiore, o appartenenti a lingue minoritarie<sup>6</sup>.

#### 4.LE COMPETENZE

La didattica per competenze origina dalla consapevolezza di una rapida obsolescenza del sapere tradito e, nel contempo, dalla necessità di dover selezionare e mobilitare strumenti e risorse sempre più raffinati e specifici, in una prospettiva di cultura come sistema (non più solo semplicemente lineare). Partendo anche della riflessione proveniente dagli studi psicologici di Howard Gardner e Robert Sternberg, riguardo le differenze individuali, i diversi tempi e modi con cui ciascun soggetto impara (stili cognitivi e di apprendimento, intelligenze e modalità plurali del pensiero), il *focus* si è progressivamente spostato dalle conoscenze allo studente, soggetto dell'apprendimento (*learner centred*), chiamato a essere attivo in prima persona, non più semplice uditore e esecutore di compiti assegnati.

Secondo Da Re (2013:13), le competenze non coincidono con i contenuti disciplinari, ma piuttosto esistono nell'azione della persona in situazione (apprendimento situato) e sono alla base della capacità di affrontare situazioni nuove e sfidanti, generalizzando, trasferendo informazioni e creando nessi rispetto ad altri contesti: nel *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (Consiglio Europeo 2009:11), la competenza è definita, appunto, come la

“comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e di autonomia”.

La *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22-5-2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* individua le otto competenze fondamentali<sup>7</sup>, che dovrebbero essere acquisite da tutti gli studenti al termine del periodo

---

sortirebbe infatti l'effetto controproducente di fermare gli studenti più deboli esattamente al livello delle *basic skills*.

<sup>6</sup> La situazione che Gee descrive (Gee 2004:18-34, con particolare riferimento alle minoranze etniche, come quella africano-americana) è riferita alla società statunitense; nella Direttiva MIUR 27-12-2012, nell'area dei BES vengono individuate tre sottocategorie, tra cui quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale (in cui rientrano anche gli studenti non madrelingua italiani).

<sup>7</sup>Tali competenze sono le seguenti: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

obbligatorio di istruzione e servire come base al proseguimento dell'apprendimento nel quadro dell'educazione e della formazione permanente. Dall'armonica intersezione di tali competenze con quelle disciplinari specifiche di ciascuna materia, nascono i curricula per competenze, elaborati da ciascuna Istituzione scolastica.

Anche il processo di valutazione assume caratteri diversi rispetto a quello tradizionale, dato che si sviluppa lungo tutto il percorso didattico e prevede il superamento di una valutazione intesa come mero accertamento di conoscenze e riproduzione del sapere nozionistico e quantitativo: la modalità privilegiata è costituita dal *compito di realtà*, o *compito autentico*<sup>8</sup>. La valutazione autentica, definita da Wiggins (1990:2), richiede più tempo e risorse di una comune verifica/valutazione, sia per la preparazione dei materiali, sia per la concreta attuazione in classe, e tuttavia è in grado di fornire al docente dati utili a una migliore valutazione dei progressi degli studenti, e l'opportunità di valutare l'impatto che il suo insegnamento produce, in vista di un più efficace *feedback*. Il compito di realtà elettivamente è pluridisciplinare, tuttavia la capacità di progettare e lavorare sistematicamente in sincrono non sono di semplice realizzazione, a causa di tempi ristretti, orari settimanali poco flessibili, molte attività curriculari e extracurriculari contemporanee.

Nel nostro percorso è stata scelta la modalità del *task*, ipotizzando che, rispetto alle tradizionali forme di verifiche, potesse fornire agli studenti (soprattutto ai non madrelingua) un *input* comprensibile in prospettiva acquisizionale (Krashen, Terrell 1983); costituisse un'esperienza formativa motivante e sfidante; consentisse la mobilitazione sia di competenze disciplinari specifiche previste dalle *Indicazioni nazionali*, sia di competenze chiave individuate dalla *Raccomandazione del Consiglio Europeo*.

I caratteri peculiari del *task* (individuati in Ferrari, Nuzzo 2010:172), adattati al nostro contesto, sono: impostazione secondo modalità di *problem solving*; riproduzione di attività del mondo reale, simulando quelle di tipo "accademico", con utilizzo di materiali autentici che sono, nel contempo, atti comunicativi completi; gli apprendenti non si limitano a ripetere contenuti già dati, ma applicano tutte le loro risorse; produzione di un oggetto concreto; il raggiungimento dell'obiettivo è prioritario per il gruppo.

---

<sup>8</sup> "Il compito di realtà è un percorso di apprendimento centrato sul significato di competenza perché consente di mettere in campo conoscenze, abilità e attitudini. Il compito di realtà si avvicina quanto più possibile al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica (C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015). Può prevedere diverse soluzioni valide o una sola soluzione a cui però si può arrivare per strade differenti; consente, perciò, di osservare le competenze agite e, di conseguenza, offre l'occasione per valutarne i livelli raggiunti. La didattica per competenze deve essere quindi progettata in un contesto comunicativo reale, in cui sia ben definito lo scopo per cui chi svolge il compito deve mobilitare le sue risorse. [...] Di conseguenza anche la loro valutazione implica, secondo un'efficace formula, "accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa", alla quale andrebbe aggiunto l'avverbio "consapevolmente." Citiamo dagli *Approfondimenti e riflessioni* di Associazione Nazionale Presidi 2019:10.

La didattica per competenze applicata alle LC si configura come un processo ancora *in fieri*, una sfida da affrontare negli anni a venire; qui si aprirebbe la questione della formazione del docente, il quale, tramite riflessione e aggiornamento della didattica, dovrebbe promuovere un insegnamento di qualità, farsi a sua volta, in un certo senso, ricercatore e sperimentatore di buone pratiche innovative, soprattutto nella verifica e valutazione. Si entrerebbe così in un ambito che esula da questo contributo; e tuttavia, vorremmo esprimere almeno l'auspicio che la motivazione e l'innovazione anche del singolo docente siano sostenute e incoraggiate da politiche istituzionali e riconoscimenti, ed entrino nei meccanismi premiali, se non altro come risorsa strategica per il potenziamento dell'offerta formativa e per il contrasto all'abbandono scolastico.

## 5. IL TASK: FASI DI LAVORO

Adattando lo schema (in Caon, Meneghetti 2017:223-231), abbiamo proposto un *task* incentrato sulle favole di animali (Fedro) a una classe del primo anno di Liceo Classico (28 studenti)<sup>9</sup>, con due studenti figli di genitori aventi madrelingua diversa (di cui uno solo è italofono); uno di questi studenti presentava difficoltà sia linguistiche (specie nella fase di ricodifica) sia di integrazione, queste ultime parzialmente riconducibili al non brillante profitto.

Il *task* si è svolto nel secondo quadrimestre (aprile-maggio) e ha implicato complessivamente una decina di ore, sfruttando l'unione di italiano e latino nella cattedra del medesimo docente.

La prima fase di motivazione, tramite lettura personale e analisi in classe del romanzo di George Orwell, *La fattoria degli animali*, ha introdotto al valore simbolico e allegorico dei personaggi umani e animali nello stesso testo.

La fase del *pre-task* ha previsto l'elicitazione delle risorse letterarie e linguistiche: in due ore di lezione sono state assegnate ai singoli studenti letture individuali di favole di Fedro in traduzione, con un questionario di analisi, secondo lo schema già usato per analizzare i testi narrativi letti in italiano; i questionari sono poi stati rivisti dagli studenti in *peer-review* (attività non compresa tra quelle abituali nella prassi scolastica, in quanto propria del mondo accademico)<sup>10</sup>, con la consegna di aggiungere eventuali precisazioni e approfondimenti per migliorare il lavoro. In una lezione dialogata, si è effettuata la creazione di uno specifico *setting* di conoscenze e competenze legate al genere favola, sviluppando e ampliando la trattazione del testo narrativo; varie favole erano già state tradotte durante l'anno come esercizio, quindi

---

<sup>9</sup> Nella classe parallela, di 29 studenti, (con un non madrelingua) abbiamo realizzato analogo lavoro sulle favole di Esopo in greco, risultato più arduo, in quanto la tradizione del testo esopico è alquanto più complessa; ciò, anziché rappresentare un problema, ha stimolato un più puntuale confronto tra le due versioni della favola.

<sup>10</sup> Secondo Da Re (2013:20-21), la didattica per competenze richiede ai docenti di proporre agli studenti "compiti significativi, cioè compiti realizzati in contesto vero o verosimile e in situazioni di esperienza, che implicino la mobilitazione di saperi provenienti da campi disciplinari differenti".

le risorse linguistiche in latino (lessico specifico, costrutti sintattici ricorrenti) sono state poste come prerequisiti.

Sono state fornite le consegne su tempi, modalità di lavoro, e sull'*outcome* atteso, quindi somministrato un questionario riguardo esperienze, aspettative e timori circa il lavoro di gruppo, da cui è emersa la preoccupazione di dover svolgere il lavoro da soli (soprattutto i più diligenti e studiosi), perché spesso i compagni non collaborano e perdono tempo. Sono poi stati formati i gruppi mediante sociogramma, per garantire omogeneità tra studenti e livelli di competenza.

Il *task cycle* è consistito nel lavoro di ciascun gruppo per realizzare una pagina di una antologia per coetanei, seguendo il modello dell'apparato didattico del manuale in adozione: cappello introduttivo; traduzione; note al testo; analisi e commento; esercizi o attività; riscrittura o transcodifica (illustrazione o fumetto).

È stato articolato in tre sessioni di un'ora ciascuna in classe, con cadenza settimanale. Nel primo incontro, il docente ha assegnato i materiali, ogni gruppo ha progettato e iniziato il lavoro, dividendolo poi (mediante foglio delle responsabilità, come in Rossi 2018:102) in vista del successivo incontro, nel quale, fatto il punto sui lavori svolti, sono state effettuate eventuali variazioni in corso d'opera, assemblaggio dei materiali pronti e nuova distribuzione del rimanente lavoro. Nel terzo e ultimo incontro, sono stati assemblati i materiali definitivi su supporto digitale; infine si è svolta la preparazione del portavoce e della scaletta per la sessione plenaria del giorno successivo, nella quale ciascun gruppo, in otto minuti, ha presentato e commentato il suo lavoro, proiettato su LIM.

Riguardo alle attività proposte, osserviamo che la traduzione questa volta è stata affrontata in modo collettivo (o affidata allo studente dal profitto migliore, o svolta insieme, o divisa in tre e poi assemblata) e appoggiandosi anche alla traduzione inglese: alcuni gruppi hanno tradotto entrambe; un gruppo ne ha realizzato una unica, integrando i due testi. Così, l'attività più preoccupante e impegnativa è stata liberata dalla valutazione spesso penalizzante, e svolta invece in modo sereno, con apporti e confronto reciproco, accompagnata dalla riflessione. L'interesse è rimasto concentrato sul senso e l'interpretazione del testo, e sulle abilità sociali di collaborazione e co-costruzione di significato.

Le note al testo, di tipo sintattico o lessicale, o per evidenziare le differenze tra la versione latina e quella inglese, sono state utili sia come attività di metacognizione (gerarchia delle informazioni) sia per utilizzare la funzione note di *Word*.

Negli esercizi è risultato interessante tenere presente che il destinatario erano studenti coetanei (Van Patten 2017): ha ispirato sia esercizi di tipologia consueta (riassumere; analizzare i verbi; domande di comprensione o vero/falso), sia meno prevedibili (tradurre in tedesco; lessico a albero; consegna formulata in inglese), sino a quelli ludici (test della volpe) e ai giochi enigmistici (cruciverba in inglese, rebus).

La riscrittura ha presentato scelte non scontate: variazione del finale o dei personaggi, punto di vista interno soggettivo; l'illustrazione/fumetto ha spaziato in tecniche diverse (matite, tempera, collage).

Nel *post-task*, il docente ha corretto gli errori, valutato i lavori, e proposto un questionario di autovalutazione nella prospettiva dell'*assessment for learning* (2002): non assegnazione di voto al proprio o altrui lavoro, bensì occasione di riflessione

metacognitiva (Quale contributo hai dato? Quali problemi ha incontrato il tuo gruppo? Come li avete risolti?).

Nelle parole degli studenti, il *task* si è rivelato efficace e piacevole: ha consentito di lavorare su materiali di tipologia nota, in un gruppo motivato, migliore rispetto alle aspettative.

## 6. CONCLUSIONI

La didattica delle LC sta da anni attraversando un periodo di intensa riflessione: vengono posti in discussione sia lo statuto epistemologico delle discipline di per sé, sia le modalità di formazione e reclutamento dei docenti, sia soprattutto l'utilità e la spendibilità pratica di uno studio che richiede grande effusione di tempo e risorse, mentre vede numerosi insuccessi e un forte *drop-out*. La disamina di tali aspetti esula da questo contributo; a noi basta rilevare come la didattica per competenze e *learner centred* possa fornire validi strumenti per una metodologia più inclusiva, rispettosa delle identità individuali, proficua per tutti gli studenti della classe. Passaggio fondamentale è costituito da una formazione dei docenti che, senza rinunciare alla preparazione settoriale specifica, preveda in aggiunta una competenza negli ambiti della linguistica educativa e della glottodidattica.

I punti di forza della nostra esperienza sono risultati la collaborazione tra studenti, che finalmente hanno iniziato a sperimentare l'interdipendenza positiva<sup>11</sup>, e l'opportunità di affiancare all'apprendimento anche l'acquisizione, con approccio diretto ai testi di autore, in un'esperienza di lavoro "da intellettuali", sfidante e insieme piacevole, con l'attenzione focalizzata sul significato dei testi e sul lavoro da produrre, anziché sulle regole morfosintattiche. Il *task* ha favorito l'integrazione degli studenti con BES nel tessuto socioaffettivo della classe, valorizzando il loro apporto al lavoro collettivo e implementando le loro competenze linguistiche in italiano, con positive ricadute anche sull'apprendimento delle LC. Effetto indotto, per tutti, è stato avere mantenuto basso il filtro affettivo.

Non sono mancate le criticità, soprattutto la grande diversificazione degli *outcome* tra di loro, che, se ha permesso riflessioni e valutazioni di tipo formativo mirate al *feedback*, ha virtualmente reso ardua una valutazione dei prodotti, tutti, a loro modo, ricchi, belli e frutto di collaborazione.

Tali criticità vanno ricondotte alla difficoltà intrinseca di adattare il modello del *task* alla didattica delle LC, in modo che non si riduca a mero pretesto per un lavoro motivante a gruppi cooperativi (che già non sarebbe, di per sé, risultato di poco

---

<sup>11</sup> Secondo Kagan (2007:44-48), l'interdipendenza positiva è uno dei quattro principi di base dell'apprendimento cooperativo: si crea quando, all'interno del gruppo, il successo dell'intero gruppo (per esempio, portare a termine il lavoro assegnato) dipende dal successo di ogni membro; ogni membro è dunque motivato a far sì che ciascuno dei propri compagni lavori bene all'interno del gruppo, non perda tempo e svolga con precisione la sua parte di lavoro. Gli altri tre principi di base sono: la responsabilità individuale; la partecipazione equa; l'interazione simultanea.

conto), ma possa costituire valida risorsa, in vista dell'obiettivo fondamentale: traduzione e comprensione dei testi di autore.

Al termine del percorso, gli studenti si sono dichiarati soddisfatti del lavoro, e lo ripeterebbero volentieri<sup>12</sup>. E tuttavia, colui che ha imparato di più è molto probabilmente il docente: ha cominciato a superare il suo scetticismo verso ogni forma di lavoro di gruppo, con sua stessa sorpresa ha compreso che la metodologia a mediazione sociale e cooperativa è un investimento sulle risorse di entusiasmo, creatività e ottimismo che gli studenti sanno esprimere.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBO A., RICUCCI M., 2015, *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino

BALBONI P. E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra, Perugia

BALBONI P. E., 2018, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, UTET, Torino

BETTINI M., 2017, *A che servono i Greci e i Romani?*, Einaudi, Torino

CAON F., MENEGHETTI C., "Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate", *EL.LE*, 6, 217-235

CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. a cura di D. Bertocchi e F. Quartapelle, La Nuova Italia-Oxford

DA RE F., 2013, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Milano

FERRARI S., NUZZO E. 2010, "Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task", in CAON F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET, 168-179

GEE J. P., 2004, *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*, Routledge, New York-London

---

<sup>12</sup> Nel questionario finale di autovalutazione dell'esperienza, è stata posta la domanda *quali osservazioni faresti per il futuro?* Dei 26 studenti presenti, 16 hanno risposto che ripeterebbero volentieri il lavoro di gruppo, in particolare 9 vorrebbero lavorare nuovamente con lo stesso gruppo; 2 vorrebbero gruppi più numerosi; 3 non rispondono; i rimanenti 7 vorrebbero che il gruppo fosse più attivo o più puntuale nello svolgimento della consegna.

KAGAN S., 2000, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma

KRASHEN S., TERRELL T., 1983, *The natural approach. Language acquisition in the classroom*, Pergamon, New York,

ROSSI S., 2018, *Genio cooperativo e compiti di realtà*, Pearson, Milano

VAN PATTEN B., 2017, *While we're on the Topic*, ACTFL (American Council of the Teaching of Foreign Languages), Alexandria, VA

## SITOGRAFIA

<<http://www.istruzione.it>>

Indicazioni nazionali per il Liceo Classico (2010)  
(ultima consultazione 20-12-2019)

<<http://www.istruzione.it>>

Normativa relativa all'esame di Stato:

D.M. 769/26-11-2018 sui quadri di riferimento per la redazione delle prove e i criteri di valutazione (che comprende anche la griglia di valutazione)

D.M. 37/18-1-2019 sull'individuazione delle discipline oggetto della seconda prova scritta

O.M. 205/11-3-2019 sulle modalità di svolgimento dell'Esame di Stato  
(ultima consultazione 20-12-2019)

<<http://www.revistas.usp.br>>

RICUCCI M., "Ørberg per se e per alios illustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale", *Letras Clássicas*, 17 (2), 31-51  
(ultima consultazione 20-12-2019)

<<http://www.istruzione.it>>

Direttiva MIUR 27/12/2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica  
(ultima consultazione 20-12-2019)

<<https://ec.europa.eu>>

Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) (2009)  
(ultima consultazione 20-12-2019)

<<https://eur-lex.europa.eu>>

Raccomandazione Consiglio Europeo del 22-5-2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente

(ultima consultazione 20-12-2019)

<<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>>

WIGGINS, G. (1990), "The case for authentic assessment" *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2)

(ultima consultazione 20-12-2019)

<<https://www.anp.it>>

Sito dell'Associazione Nazionale Dirigenti pubblici e Alte Professionalità della Scuola  
Approfondimenti e riflessioni riguardo alla Raccomandazione Consiglio d'Europa 2018

(ultima consultazione 20-12-2019)

<<http://www.aaia.org.uk>>

Assessment for Learning: 10 principles (2002)

(ultima consultazione 20-12-2019)