

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DELL'ANTICHITA'
CICLO XXV

TESI DI DOTTORATO DI RICERCA

**L'apprendimento delle lingue classiche
nella prospettiva della *Second Language Acquisition***

DOTTORANDO

Marco Ricucci

RELATORI

Chiar.mo Prof. Renato Oniga

Chiar.mo Prof. Fabio Vendruscolo

ANNO ACCADEMICO
2014/2015

*Si piglia gioco di me? - interruppe il giovine
- Che vuol ch'io faccia del suo latinorum?
- Dunque, se non sapete le cose,
abbiate pazienza, e rimettetevi a chi le sa.*

(Alessandro Manzoni)

*Il lungo e magro professor di greco,
che quasi odiar mi fece il divo Omero,
fu stamane a vedermi al mio studietto.
[...]
Povero vecchio! – ed io fui crudo tanto
da attristargli la già misera vita ?...
Su, versi miei, seguitelo per via,
ditegli voi, che col greco è svanita
ogni rancura, e che quand'egli uscìa
dalla mia stanza – ho pianto!*

(Emilio Praga)

Ὅρα, πόνου τοι χωρίς οὐδέν εὐτυχεῖ

(Sofocle, *Elettra*, v. 945)

INDICE

INTRODUZIONE	p.	5
---------------------	----	---

LA DIMENSIONE STORICA	p.	10
------------------------------	----	----

1. La grammatica fra Grecia e Roma - 1.2. La scuola a Roma - 2.1. Insegnare greco ai Romani (e il latino ai Greci) - 2.2. L'impero tardoantico - 2.3. I materiali pedagogici - 2.4. Una testimonianza della prassi scolastica antica: *Glossaria bilingua* - 2.5. La metodologia didattica - 2.6. Agostino: l'esperienza "dolorosa" di un apprendente - 2.7. Agostino impara il greco - 3.1. Il Medioevo - 3.2. La scuola a Bisanzio: un breve sguardo di mille anni - 4.1. Il ritorno del greco in Occidente - 4.2. Un precursore del "metodo diretto": Michele Apostolis - 4.3. Gli "occidentali" diventano docenti di greco - 4.3.1. Guarino Veronese - 4.3.2. Vittorino da Feltre - 4.3.3. Il greco in classe - 4.3.4. Aldo Manuzio - 4.4. La *Ratio studiorum* dei Gesuiti - 4.5. Comenio - 5. La scuola di Port-Royal - 6.1. La didattica nei tempi più moderni - 6.2. Il Movimento della Riforma - 6.3. Tra Metodo diretto e Metodo naturale - 6.4. W.H.D Rouse e il metodo diretto applicato alla didattica delle lingue classiche - 6.5. La crisi delle lingue classiche - 6.6. I nuovi metodi "andepressivi"

LA DIMENSIONE DESCRITTIVA	p.	64
----------------------------------	----	----

1. Dal punto di vista dei didatti delle lingue classiche - 1.1. Ørberg e l'origine del MIC - 1.2. *Athénaze* - 1.3. Il MIC alla luce degli studi di didattica delle lingue classiche - 1.4. Il MIC secondo Ørberg e Miraglia - 1.5. Bilancio del MIC - 1.6. Obiezioni al MIC - 2. Dal punto di vista dei glottodidatti delle lingue moderne - 2.1. Concetto e utilità di un metodo - 2.2. La concettualizzazione del metodo - 2.3. Metodologie glottodidattiche: un breve profilo - 2.4. Il MGT - 2.5. Il metodo della lettura - 2.6. Il metodo diretto - 2.7. Il metodo audiolinguale - 2.8. L'approccio naturale - 3. Il crocevia "glottodidattico" tra lingue classiche e lingue moderne - 3.1. La "grammatica": una precisazione preliminare - 3.2. Per un confronto dei metodi glottodidattici

LA DIMENSIONE TEORICA	p.	86
------------------------------	----	----

1.1. Che cosa è la *Second Language Acquisition (SLA)*? - 1.2. Che cosa è la Glottodidattica? - 1.3. Un'ideale crocevia tra *SLA* e Glottodidattica? - 1.4. L'apprendimento di una lingua seconda (L2) in classe - 1.5. Il sillabo - 2. Le teorie *SLA* di Stephen Krashen - 2.1. L'Ipotesi dell'Acquisizione/Apprendimento - 2.1.1. Approfondimento sull'Ipotesi dell'Acquisizione e dell'Apprendimento: cenni sulla conoscenza implicita e sulla conoscenza esplicita - 2.1.2. L'istruzione implicita ed esplicita - 2.2.1. L'Ipotesi del Monitor - 2.2.2. Cenni sull'insegnamento della grammatica in classe ovvero il concetto di "grammatica pedagogica" - 2.2.3. L'insegnamento della grammatica secondo Krashen - 2.3. L'Ipotesi dell'Input Comprensibile - 2.3.1. Introduzione: cenni storico-concettuali sull'input nella *SLA* - 2.3.2. L'Input Comprensibile come ipotesi di Krashen - 2.3.3. La semplificazione dell'input nell'Ipotesi dell'Input Comprensibile - 3. L'Ipotesi del Filtro Affettivo - 4. Conclusioni delle Cinque Ipotesi di Krashen

LA DIMENSIONE INTERPRETATIVA	p.	114
-------------------------------------	----	-----

1.1. Il testo "artificiale" come fonte di input comprensibile - 1.2. I testi dell'input comprensibile secondo Krashen - 1.3. L'approccio induttivo: l'insegnamento della grammatica nel MIC - 1.4. I

concetti di *Consciousness-raising/Noticing* 2. La motivazione nel MIC secondo l'Ipotesi del Filtro affettivo – 3.1. L'Ipotesi della lettura di Krashen – 3.2.. *Reading for meaning*: la “lettura comprendente” secondo Frank Smith (come funzione pedagogica del testo greco) – 3.3. La “lettura comprendente” e il ruolo del contesto nel MIC

LA DIMENSIONE VALUTATIVA p. 134

1. Premessa – 2. La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico – 3. La “prova” - 4. Studio - 5. Partecipanti, strumenti e procedura - 6. Il *cloze test*: un breve excursus - 7. I dati e la loro interpretazione - 8. Un significativa coincidenza numerica? - 9. Per una conclusione possibile

LA DIMENSIONE DIDATTICA p. 144

1. A mo' di postilla conclusiva: la traduzione “ermeneutica” come scoperta del mondo antico

TABELLE p. 149

TEST LINGUISTICI p. 162

RINGRAZIAMENTI p. 169

BIBLIOGRAFIA p. 170

INTRODUZIONE

Di una particolare “delicatezza” della situazione della cultura classica e delle discipline che più vi si richiamano nell’ambito del sistema educativo mostra di avere piena consapevolezza anche il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca Scientifica che ha recentemente istituito, con apposito decreto (Decreto CIGCC - Prot n. 5373), il Comitato dei Garanti per la Cultura Classica, «con il compito di promuovere lo studio della cultura classica nei percorsi di istruzione della scuola secondaria di secondo grado»¹.

Del resto innumerevoli interventi, anche recenti, oltre la recente riforma complessiva del sistema dell’istruzione italiana (Riforma Gelmini) che ha interessato anche le lingue classiche², delineano il quadro e sintetizzano le ragioni di quella che viene indicata (ormai da lunga data) come una “crisi” dell’insegnamento del latino e del greco, e spesso propongono possibili “antidoti”, con riferimento sia all’individuazione delle finalità e delle motivazioni da assegnare a queste discipline sia, in stretta correlazione, alle possibili innovazioni da introdurre nella metodologia didattica.

Ci si interroga ansiosamente, finendo a volte per dare risposte paradossali,³ sulla legittimità del mantenimento di queste discipline nei curricula scolastici, anche a fronte dei risultati di apprendimento sconcertanti denunciati da tanto tempo e regolarmente confermati dai bollettini giornalistici di fine anno scolastico. E il dibattito sulle ragioni si coniuga appunto regolarmente al dibattito sui “metodi”, che coinvolge o dovrebbe coinvolgere anche le Università, in teoria responsabili della formazione degli insegnanti (la didattica delle lingue classiche è «un fantasma che si aggira per le università italiane» dice Rocca 2006, 309) e che, in realtà, “riguarda” anche gli atenei, dove spesso sono attivi lettori, ma anche corsi curricolari di lingua latina⁴ e greca per quelle matricole che non vengono da percorsi di studi liceali⁵.

Scopo di questa ricerca non è però occuparsi delle ragioni di ordine culturale, linguistico, storico e valoriale per cui è ancora “bene” o “utile” avvicinarsi a o coltivare la cultura classica o studiare le lingue classiche nel terzo millennio⁶, ma – più miratamente – analizzare la proposta metodologica certo

¹ Cfr. Nota a firma del Dirigente del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per l’Istruzione, Direzione Generale Ordinamenti Scolastici e per l’autonomia Scolastica. Come prima iniziativa il Comitato ha deliberato di promuovere l’istituzione delle Olimpiadi Nazionali di cultura classica, con l’intento di valorizzare, in una prospettiva unitaria e sinergica, le esperienze realizzate sul territorio nazionale dai numerosi *certamina*. Cfr. Ricucci 2013.

² Per una sintesi del ruolo del greco e del latino nelle Indicazioni nazionali cfr: Favini 2013. Per un’ampia trattazione delle discipline classiche prima della Riforma Gelmini, cfr: Zanetti 2006.

³ P.e. Luzzi 2007, 217: «... l’obiettivo principale di legittimare lo studio del latino (e soprattutto della lingua), ribadendone – in modo paradossale – l’importanza, proprio in funzione della sua inadeguatezza a rispondere alle richieste della società contemporanea».

⁴ Iodice di Martino 2005

⁵ Aloni 2003; Vendruscolo 2004; Michelazzo 2006; Roscalla 2009.

⁶ Ciò è stato ampiamente discusso sotto numerosi punti di vista nel corso degli ultimi due secoli. In particolare scrive Miraglia (2004b, 25): «Per capire se tali posizioni siano condivisibili o no bisogna però chiarire prima di tutto quale sia il motivo dell’insegnamento delle lingue classiche, e in particolare del latino, nelle nostre scuole, e quale sia stato tradizionalmente nella cultura europea; e, una volta appurato, bisogna vedere se non vi siano altre soluzioni con comprovati risultati positivi nell’apprendimento del latino e del greco in Italia e all’estero, che permettano di evitare di scendere all’*extrema ratio* praticamente di cancellazione di tali lingue dal *curriculum studiorum* della maggior parte degli italiani del futuro, a meno che non abbiano già deciso a tredici anni (nel migliore dei casi) di diventare, ‘da grandi’, professionisti dell’*Altertumswissenschaft*». Miraglia fornisce una lettura dotta e un resoconto degli infiniti scritti di coloro che hanno analizzato i motivi dello studio del latino nelle scuole europee (Miraglia 2004b, 25 nota 9). Il dibattito è stato ampio, spesso impostato secondo criteri di permanenza e/o (in)attualità del “classico”, riguardo il senso dello studio del greco e del latino e il significato intrinseco della lettura dei testi pervenuti dall’antichità al terzo millennio in tutto il mondo (Waquet 2004, 251-394) e, dunque, anche in Italia (cfr. Bruni 2005; Cardinale 2006; Luzzi

più innovativa del panorama italiano, che ancora in un recente convegno tenutosi a Udine Guido Milanese evocava, polemicamente, come l'oggetto di «quella che da dieci anni sembra l'unica domanda didattica possibile in merito al latino – Ørberg sì, Ørberg no» (Milanese 2012, 78-79).

A distanza di quasi cinquanta anni dalla pubblicazione del manuale di Hans Ørberg (1954=2010), diffusosi in Italia grazie al lavoro di Luigi Miraglia, le risposte da parte dei docenti sono ancora in buona parte polarizzate fra entusiasti sostenitori e fieri oppositori. Ma dalla disamina di vari contributi specialistici, ci pare che il “metodo induttivo-contestuale” (abbreviato in MIC), come d'ora innanzi chiameremo il “metodo Ørberg”,⁷ ha quanto meno titolo a essere considerato un metodo “antidepressivo” contro la crisi identitaria e didattica di cui sopra.

Ora, nella bibliografia sulla didattica delle lingue classiche sia di latino⁸ sia (ancor più) di greco, per quanto mi consta, manca uno studio che mostri, in un quadro concettualmente argomentato a livello teorico, un tentativo di interpretazione glottodidattica, impostata su basi “scientifiche”, del metodo Ørberg.

Proprio questo si propone il presente lavoro, partendo, obbligatoriamente, oltre che dalle affermazioni teoriche di Ørberg e Miraglia, dai due manuali impostati sul MIC: *Lingua latina per se illustrata* e *Athénaze*, poiché, come è stato scritto, se «i metodi indicano ‘come’ insegnare, i materiali didattici forniscono il ‘che cosa’ insegnare: le pagine dei libri di testo [...] servono a descrivere come un dato metodo è interpretato» (Rizzardi-Barsi 2007², 21-22).

Nel far ciò, è sembrato utile attingere concetti e strumenti di analisi dalla didattica delle lingue moderne⁹, nello spirito del plurisecolare dibattito tra *lingues vivantes* e *lingues mortes* (Hagège 1989, 1995, 2002), di quel «dialogo serio con la didattica delle lingue moderne, dalla quale comprendere quanto, in un secolo e mezzo di studio e applicazione, si è costruito e tentato. E, se il latino e il greco sono lingue, non si vede perché sfuggire dal confronto» (Milanese 2012, 80).

Nel *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Giordano Rampioni (2002, 85 n. 47), confrontando l'insegnamento delle lingue classiche e moderne, sottolinea da una parte gli elementi comuni:

- l'oggetto dell'apprendimento: una lingua;
- uno dei suoi fini: la comprensione della comunicazione;
- la distanza culturale fra lingua nativa o prima (L1) e lingua seconda o straniera o da apprendere (L2);

dall'altra le divergenze:

- distanza temporale (soltanto per il latino);
- sviluppo della competenza attiva (soltanto per le lingue moderne);
- tipo di comunicazione oggetto dell'apprendimento: ogni tipo di comunicazione per le lingue moderne, sostanzialmente letteraria per le lingue antiche;
- diversi canali della comunicazione: voce e testo scritto per le lingue moderne, testo scritto per il latino, con conseguente possibile ricorso a sensi diversi nell'apprendimento: udito e vista per le lingue moderne, sostanzialmente vista per le lingue antiche.

Differenze che, nel presente lavoro, saranno tenute in debita considerazione: ad esempio non ci occuperemo di uno degli aspetti più “controversi” del metodo Ørberg (Iodice di Martino 2000, 158-163), cioè la pratica attiva (l'uso orale e comunicativo del latino in classe), che Miraglia considera essenziale per l'acquisizione della lingua latina e greca, e che invece lo stesso Ørberg, per quanto ci consta, non ha mai sostenuto con fervore come elemento essenziale del “suo” metodo.

2007; Canfora 2002; Dionigi 2002; Settis 2004; Cardinale 2008; Cambiano 2010). Da ultimo i Convegni internazionali "Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec" (Parigi, 31 gennaio e 1 febbraio 2012); "Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo" (Torino-Ivrea, 12-14 aprile 2012); "Lingue antiche e moderne dai licei all'università" (Udine, 23-24 maggio); per gli atti dei due convegni tenuti in Italia, cfr. Canfora-Cardinale 2013; Oniga-Cardinale 2012. Si veda anche l'appello in difesa dell'insegnamento delle lingue classiche apparso sulla rivista dei Gesuiti "La civiltà cattolica" (Mucci 2012).

⁷ L'altra denominazione più diffusa, “metodo natura”, ha generato fuorvianti fraintendimenti.

⁸ Cupaiolo 1993; Iodice di Martino 1994; Luzzi 2007; Zanetti 2008; Rocca 2011.

⁹ Segnalo il contributo di Tessaro 2012 in che mette in luce la complessità dei processi cognitivi e metacognitivi implicati nell'apprendimento delle discipline classiche, in particolare del latino.

Una storia generale dei metodi glottodidattici nel “secolo ossessivo” della ricerca del metodo migliore (1890-1980) è stata scritta da tempo (Kelly 1976²), corredata anche di un’analisi dei presupposti teorici per i metodi dell’insegnamento delle lingue moderne ampiamente divulgata (Larsen-Freeman 2000²; Richards-Rodgers 2001²; Rizzardi-Barsi 2007²). Il suo andamento ci può apparire come quello del «vento che sposta le dune di sabbia» (Marckwardt 1972, 5). Ma una svolta fondamentale è costituita senza dubbio dallo spostarsi del dibattito metodologico, intorno agli anni Settanta del XX secolo, dall’insegnamento all’apprendimento, nella convinzione che, conoscendo in maniera più dettagliata i meccanismi con cui la mente umana apprende una L2, sarebbe stato possibile migliorare, di conseguenza, le strategie, le tecniche, l’approccio dell’insegnamento linguistico in vista di una maggiore efficacia (Howatt 1984, 284). Nasceva così, dalla linguistica applicata, un campo di studi che ora viene chiamato *Second Language Acquisition* (d’ora in poi *SLA*) (Lightbrown 1985).

La *SLA* è il campo di ricerca che focalizza il proprio oggetto di indagine sugli apprendenti e sull’apprendimento della L2 piuttosto che sugli insegnanti e sull’insegnamento, ovvero, con una definizione concisa: «the study of how learners create a new language system» (Gass -Selinker 2008³, 1). Cinque sono le aree centrali di indagine: la natura della L2, la natura dello sviluppo dell’interlingua, i contributi della conoscenza della L1, l’ambiente linguistico e l’istruzione (Ortega 2007, 225-226). Se la *SLA* è un ambito di studi multidisciplinare, poiché attinge da una varietà di saperi come la linguistica, la psicologia, la didattica e la pedagogia, i ricercatori di *SLA*, tuttavia, sono spesso poco propensi ad applicare i risultati della loro ricerca direttamente alla didattica delle lingue, pur riconoscendone il valore aggiunto per la formazione del docente (VanPatten-Benati 2010, 7; Ellis 2010).

È invece nostra opinione che le teorie della *SLA* possano dare un utile contributo proprio per tentare di interpretare il MIC, che è una metodologia glottodidattica elaborata da Ørberg partendo dall’esperienza del “metodo natura” diffuso negli anni Cinquanta per l’insegnamento della lingua inglese. Il nostro è quindi un primo tentativo di esplorazione nel dominio della *SLA* per mostrare in maniera più precisa i presupposti teorici del MIC, che non sono stati, ad opinione dello scrivente, analizzati e spiegati, neanche dai suoi ideatori e praticanti¹⁰, o lo sono stati solo su basi empiriche e scientificamente poco solide. Interpretando il MIC alla luce delle teorie *SLA*, che sono di solito riferite esclusivamente all’apprendimento della L2 intesa come lingua moderna, è possibile far emergere i presupposti teorici sottostanti al MIC, che sembrano intercettare, a parere dello scrivente, le teorie *SLA* di Stephen D. Krashen¹¹.

Non rientra nello scopo di questa ricerca formulare valutazioni o contributi di qualsiasi genere sulle teorie di Krashen, la cui importanza nel quadro delle teorie glottodidattiche è sottolineata da Pallotti (2001², 190-191): «Innanzitutto, è sicuramente la teoria meglio conosciuta e più discussa, sia dai teorici sia dagli insegnanti [...]. Una seconda ragione è che si tratta di una delle teorie più ampie, nel senso che cerca di dare conto di una quantità di fattori, sia interni che esterni [...] parecchi ambiti di ricerca sviluppatasi negli anni Ottanta ancora oggi ci sono proprio per confermare, precisare, o smentire certe parti della teoria di Krashen». Esse saranno illustrate in estrema sintesi in questo lavoro soprattutto a beneficio dei lettori di formazione classica, cui probabilmente non sono familiari.

Nel nostro lavoro di ricerca, il MIC è considerato secondo sei dimensioni che ci paiono utili per illustrarlo in modo più adeguato rispetto ai contributi pubblicati al riguardo:

- la dimensione storica;
- la dimensione descrittiva;
- la dimensione teorica;
- la dimensione interpretativa;
- la dimensione valutativa;
- la dimensione didattica.

¹⁰ P.e. Palmisciano 2004 parla del MIC dal punto di vista di uno studioso formatosi in filologia classica, che è stato docente di greco e latino nei licei, prima di dedicarsi completamente alla carriera accademica.

¹¹ Stephen D. Krashen, nato nel 1941 e professore emerito all’University of Southern California (U.S.A.), ha negli ultimi venti anni pubblicato importanti contributi sulla glottodidattica, sulla linguistica applicata e sul bilinguismo.

Siamo partiti dalla **dimensione storica**, poiché, se più e meno brevi trattazioni storiche della didattica della lingua latina sono state redatte, manca un profilo sintetico che ricostruisca nei suoi tratti essenziali la storia della didattica della lingua greca antica.

Il MIC si inserisce a pieno titolo nel filone dei metodi “naturali” dell’acquisizione linguistica e ha due punti di riferimento fondanti: la riflessione pedagogica di Comenio, grande umanista del Rinascimento, e la riflessione sui principi didattico-metodologici di Otto Jespersen, uno dei maggiori esponenti del Movimento della Riforma, che si diffuse a cavallo tra Ottocento e Novecento in Europa.

Dopo aver individuato i riferimenti storico-culturali, nel nostro lavoro il MIC viene trattato nella sua **dimensione descrittiva**: esso dapprima viene presentato secondo i termini concettuali degli studiosi della didattica delle lingue classiche in uno *status quaestionis*, con la illustrazione particolareggiata dei due manuali basati sul MIC (*Lingua latina per se illustrata* di Ørberg e *Athénaze* di Lawall, Balme, Miraglia, Bórrri); poi vengono approfonditi i principi didattici secondo l’esposizione di Ørberg e Miraglia, per meglio valutare le obiezioni mosse al metodo e tracciarne un bilancio in base a quanto scritto dai diversi studiosi.

Poiché nessuno di coloro che si sono occupati del MIC ha in via preliminare fornito una definizione di metodo glottodidattico, si è proceduto secondo un’ottica diversa ma complementare, cioè secondo il punto di vista degli studiosi delle lingue moderne: definire il concetto di metodo come presupposto necessario per un’analisi del MIC.

Inoltre poiché è stato giustamente rilevato che «ogni nuovo metodo si trascina dietro alcune (e spesso consistenti) tracce del metodo precedente» (Balboni 1985, 35), abbiamo tracciato un breve profilo dei metodi più importanti impiegati nel corso degli anni per l’insegnamento delle lingue moderne: il Metodo grammaticale-traduttivo; il Metodo della lettura (*Reading Method*); il Metodo diretto; il Metodo audiolinguale; l’Approccio naturale.

La conclusione è che il MIC pare “trascinarsi”, per così dire, alcune caratteristiche del Metodo grammaticale-traduttivo (d’ora in poi MGT), il Metodo diretto e il Metodo della lettura.

Secondo la concettualizzazione di metodo data da Anthony (1963) e generalmente accettata da gran parte degli studiosi per la sua chiarezza, basata sui livelli gerarchici di approccio (teoria), metodo (procedure) e tecnica (pratica in classe), ci siamo resi conto che il MIC, mai menzionato nella saggistica dedicata alle metodologie glottodidattiche delle lingue moderne, era stato per lo più considerato dagli studiosi delle lingue classiche solo sul livello che va dalla tecnica al metodo e quasi mai approfondito sul livello che va dal metodo (procedure) all’approccio (teoria della lingua).

Per affrontare questo livello, fondamentale per ogni “metodo” glottodidattico, nel dare avvio alla trattazione del MIC nella sua **dimensione teorica** abbiamo introdotto, come detto, alcuni concetti propedeutici che, generalmente, sono estranei a coloro che provengono accademicamente da una formazione filologico-letteraria. Senza alcuna pretesa di esaustività, vengono, dunque, fornite sintetiche spiegazioni di concetti della SLA, della glottodidattica, dell’apprendimento della L2 in classe, del sillabo, al fine di illustrare le cinque “Ipotesi” che compongono le teorie SLA di Stephen D. Krashen (Ipotesi dell’Acquisizione/Apprendimento; l’Input dell’Ordine Naturale; l’Ipotesi del Monitor; l’Ipotesi dell’Input Comprensibile; l’Ipotesi del Filtro Affettivo), opportunamente calibrate su quelle che sono, a parere dello scrivente, le reali esigenze al fine di costruire un quadro concettualmente idoneo per l’interpretazione del MIC.

Una delle ambizioni di questa ricerca, infatti, è sostanziare su base scientifica il “confronto” tra didattica delle lingue classiche e didattica delle lingue moderne mediante l’adozione di concetti derivati dalla SLA e dalla glottodidattica, che di solito sono prerogativa delle lingue moderne: l’interpretazione del MIC, nato negli anni Cinquanta, dalla riflessione sul “metodo natura” impiegato per l’insegnamento della lingua inglese, si presta a tale scopo in modo particolarmente conveniente.

Dopo aver introdotto questi concetti fondamentali sulle teorie SLA e in dettaglio sulle posizioni di Krashen, che sono preliminari alla prosecuzione della ricerca, il MIC viene considerato nella sua **dimensione interpretativa**: il testo “artificiale” o non “autentico”, ovvero scritto da autori moderni, viene giustificato/spiegato nell’ottica dell’Ipotesi dell’Input Comprensibile di Krashen, mentre l’approccio induttivo nell’apprendimento della grammatica viene illustrato con la proposta del concetto di *consciousness-raising* da mettere in relazione con l’Ipotesi del *Noticing* formulata dallo studioso americano Schmidt (1986, 1990, 1996, 2001, 2010). La motivazione allo studio del latino e del greco,

che nella bibliografia è l'aspetto enfatizzato come pregio e punto di forza del MIC, viene presa in esame secondo l'Ipotesi del Filtro Affettivo di Krashen.

Dal momento che è la lettura la modalità essenziale di "fruizione" delle lingue classiche nella scuola, viene dato spazio, come funzione pedagogica del testo antico, alla "lettura comprendente", fornendone una trattazione sintetica nella prospettiva dello psicolinguista Frank Smith (1985, 2004, 2005, 2007), lo studioso spesso menzionato da Krashen a sostegno della sua Ipotesi della Lettura. Si delinea meglio quali sono la funzione della "lettura comprendente" e il ruolo del contesto nel MIC, rispetto alle affermazioni dei docenti di formazione filologico-letteraria, spesso dettate più dall'esperienza sul campo che da una consapevolezza teorica. Da notare che il mondo accademico e scolastico straniero, specialmente di lingua inglese, più "aperto" rispetto a quello italiano, ha già accolto nella didattica delle lingue classiche l'apporto della *SLA* e di altre discipline affini¹².

Nella bibliografia sulla didattica delle lingue classiche manca sia per il latino sia (tanto più) per il greco, per quanto mi consta, uno studio che faccia ricorso, in un quadro concettualmente argomentato a livello teorico, a dati numerici, capaci di dare anche solo l'idea della misurazione e della valutazione dell'apprendimento linguistico del latino e, in special modo, del greco antico, nel quadro del dibattito sull'inattualità delle *lingues mortes*.

Il MIC dunque viene preso in esame nella sua **dimensione valutativa**: siamo di fronte a un primo tentativo di fornire qualche dato per la misurazione dell'apprendimento della lingua greca che vuole, in un certo senso, inserirsi, idealmente, nel filone – già datato, ma certamente costituente una novità per le lingue classiche – degli "studi comparativi dei metodi", pur nella piena consapevolezza dei limiti di questo genere di ricerca, in voga negli anni Settanta. L'esperimento nasce dalla volontà di mettere a confronto l'esito dell'apprendimento linguistico del greco antico nel primo biennio del liceo classico (ginnasio) ottenuto, rispettivamente, mediante l'applicazione del tradizionale MGT e del MIC.

Mediante un *cloze test* (tipo di verifica di cui si fornisce una sintetica trattazione) si è cercato di misurare la comprensione globale di un testo greco antico, della lunghezza (più o meno) di una versione standard, senza l'ausilio di un dizionario bilingue, senza la conoscenza preventiva del lessico e senza l'accertamento propedeutico della conoscenza del contesto inerente al contenuto testuale. Il confronto della media matematica dei risultati conseguiti nei test da diverse classi, peraltro riscontrabile nella lettura dei singoli risultati, sembra indicare un livello di comprensione superiore all'incirca di 1/3 nelle classi istruite mediante il MIC (59,4%) rispetto alle classi istruite mediante il MGT (33,9%).

Infine, il MIC viene considerato nella sua **dimensione didattica**: a mo' di postilla conclusiva vengono offerte riflessioni sul valore della traduzione "ermeneutica" come scoperta del mondo antico, dato che, nella realtà della scuola italiana, la competenza linguistica del greco e del latino viene accertata essenzialmente mediante la traduzione in lingua italiana di un breve passo decontestualizzato all'Esame conclusivo di Stato.

La ricerca, che è stata condotta come esplorazione di un possibile punto d'incontro tra discipline accademicamente interrelate, si conclude con le **tabelle** riepilogative (per lo più delle tecniche dei metodi glottodidattici), con i **test linguistici** (prove) somministrati agli apprendenti del greco e con la **bibliografia**.

¹² Ross-Markus 2004; McCaffrey 2006; Van Houdt 2008; Harrison 2010

LA DIMENSIONE STORICA

A sermone Graeco puerum incipere malo
(Quintiliano)

Quid autem erant causae, cur Graecas litteras oderam, quibus
puerulus imbuebar, ne nunc quidem mihi satis exploratum est.
(Agostino)

1. La grammatica fra la Grecia e Roma

In base a un modello storiografico consolidato (D.J. Taylor 1987, 1; Hughes 1962, 41), nella prima fase la grammatica nasce in Grecia come propaggine dell'indagine filosofica con le osservazioni sulla lingua che sono a noi giunte, dai frammenti dei filosofi presocratici, al fondamentale *Cratilo* platonico e alla produzione aristotelica, fino alla scuola stoica, i cui esponenti dedicano specifici trattati alla fonetica, all'etimologia e alla grammatica.

La seconda fase, collocabile nel III-II sec. a.C., è costituita prevalentemente dall'attività della Biblioteca di Alessandria dove operano Aristofane di Bisanzio e Aristarco. Ma gran parte della produzione grammaticale dei secoli III-I a.C. è andata perduta, e ci si presenta con caratteri sfuggenti anche l'opera che era ritenuta il punto di riferimento fondamentale per la riflessione teorica e la sistemazione grammaticale antica, la *Τέχνη γραμματική* di Dionisio Trace, allievo di Aristarco (II-I a.C.), docente a Rodi, specialista di Omero (Di Benedetto 1958; Pagani 2010), all'inizio della quale la grammatica era definita «esperienza il più possibile estesa di quanto si legge presso poeti e scrittori» (Di Benedetto 1958, 179). Vincenzo Di Benedetto ha infatti dimostrato – anche se il dibattito rimane aperto fra gli studiosi – che, tolti i primi cinque paragrafi, il resto dello scritto, nella forma in cui ci è pervenuto, è spurio, frutto di rimaneggiamenti forse del IV secolo d.C. (cfr. Sluiter 1992²).

La terza fase nello schema storiografico cui facciamo riferimento è quella della ricezione delle teorie grammaticali greche a Roma, il che non significa escludere del tutto un qualche apporto “originale” degli autori latini e in particolare di Varrone (Dahlmann 1932/1997).

Nel segno della “grammatica” nasce la letteratura latina, quando, nel 240 a.C. Livio Andronico, schiavo tarantino di madrelingua greca, catturato durante la guerra contro la città magnogreca (280-272), ma poi divenuto liberto della *gens* Livia, traduce l'*Odissea* (Mariotti 1952=1986², 26 s.) ed è il primo scrittore di lingua latina a portare in scena tragedie di argomento mitologico greco.

Nella tradizione dei dotti alessandrini, Livio Andronico fu infatti γραμματικός, termine che indica sia il lavoro di esegesi sia il lavoro di critica testuale, mettendo insieme grammatica e letteratura, lingua ed erudizione (Livingston 2004, 71).

Nel solco di questa esperienza si pone quella del poeta Ennio, che, secondo la celebre metafora di Aulo Gellio¹³ aveva “tre cuori” costituiti dalla conoscenza del greco, del latino e dell'osco. È lo stesso Ennio a definirsi *dicti studiosus*¹⁴, chiaramente un calco linguistico del greco φιλόλογος (Mariotti 1991², 67 s.), che a sua volta era l'epiteto dato a Eratostene di Cirene, figura emblematica dell'erudizione alessandrina, al contempo geografo, matematico, filosofo, grammatico e poeta. Questa autodefinizione di Ennio, insieme all'altra di *alter Homerus*, illustrano la sua consapevolezza e la sua volontà di essere poeta e grammatico, dotto e “linguista”, per così dire,

: *dicti studiosus* e *alter Homerus* mostrano Ennio studioso di Omero e suo “imitatore-innovatore” nella lingua dei Romani (Bettini 1979, 153 ss). E lo stretto rapporto tra dottrina e grammatica, tra poesia e lingua, sarà riconosciuto da Svetonio nella celebre premessa della sua opera *De grammaticis et*

¹³ Gell., *Noc. Att.* 17,17.

¹⁴ Enn., *Ann.* 206-210: *scripsere alii rem... / versibus quos olim Fauni vatesque canebant / cum neque Musarum scopulos... / nec dicti studiosus quisquam erat ante hunc... / nos ausi reserare...*

*retoribus*¹⁵, che descrive, in un certo senso, l'evoluzione organica della riflessione grammaticale a Roma mediante le biografie dei docenti e degli studiosi (Viljamaa 1991, 3843).

Ma è la vittoria di Pidna nel 168 a.C. a segnare la svolta per la cultura di lingua latina: il console Lucio Emilio Paolo porta a Roma la biblioteca del re Perseo di Macedonia e a Roma arriva, per un'ambasceria da parte del re di Pergamo (Eumene II, non Attalo come dice Svetonio)¹⁶, il filosofo Cratete di Mallo, di scuola stoica, che «studium grammaticae in urbem intulit», secondo il racconto di Svetonio, veritiero ma caricato di elementi quasi ieratici (Blänsdorf 1988; Broggiato 2001, 131-132).

Cratete fu, come testimonia Sesto Empirico¹⁷, il rivale del grammatico alessandrino Aristarco, in una contrapposizione in cui Cratete è chiamato κριτικός, cioè colui che può disporre di un patrimonio di conoscenze filosofiche da poter "applicare" all'analisi linguistica e alla interpretazione di un testo letterario, mentre il γραμματικός è, in sostanza, un glossatore e un esperto di metrica: la πολύμαθεια è, in questa prospettiva, una necessità del poeta in quanto la poesia è veicolo di sapienza e di dottrina.

Interessante è notare che Aristarco e Dionisio Trace si recarono entrambi a Rodi, un'isola che riuscì con grande abilità a mantenere l'indipendenza e a godere, grazie anche al supporto di vicini sovrani illuminati, di una certa ricchezza (Della Corte 1939=1971, 255-6), come racconta Polibio¹⁸, e che perciò fu in grado di attirare i più grandi intellettuali del tempo (Mygind 1999, 247-293), divenendo nel secolo successivo mèta di soggiorni di studio per molti giovani romani, come Quinto Scevola, Metello Numidico, Elio Stilone, Servio Sulpicio, Cicerone e Cesare. L'isola di Rodi è, perciò, un crocevia attraverso cui l'*ars grammatica* giunge a Roma per fissarvi la propria sede come florida disciplina (Nicolai 1992, 212).

Se sul finire del II a.C. Accio e Lucilio furono gli ultimi poeti-grammatici, Elio Stilone, maestro di Varrone, fu il primo a occuparsi di prosa¹⁹. La loro attività era certamente ispirata e alimentata dai grammatici di origine greca attestati come operanti a Roma nel I secolo a.C., come Staberio Erote, Tirannione e Asclepiade di Mirlea (Rawson 1985, 66-68), la cui vicenda è emblematica.

Staberio Erote, giunto a Roma nel I a.C. come schiavo, fu posto in vendita sulla *catasta*²⁰. Ma, liberato per le sue doti intellettuali, fondò una scuola presso la quale studiarono personaggi illustri come Bruto e Cassio, riscuotendo tanto successo e rispetto che si meritò il titolo di *conditor grammaticae*²¹.

Tirannione il Vecchio, allievo di Dionisio Trace a Rodi, diventò schiavo ad Amiso, sulle rive del Mar Nero, quando nel 70 a.C. Lucullo espugnò la città, ma fu abbastanza fortunato da risultare simpatico al generale romano, come racconta Plutarco²², e diventò, una volta affrancato, insegnante e bibliotecario, ricoprendo un ruolo essenziale nel conservare le opere di Aristotele. Queste infatti, acquistate dal bibliofilo Apellicone di Teo, nell'86 a.C. erano state trasportate a Roma da Atene come *praeda* da Silla, la cui biblioteca, morto nel 46 il figlio, fu affidata a Tirannione, che contribuì all'edizione e alla messa in circolazione delle opere dello Stagirita a Roma. Cicerone, che aveva incominciato a imparare il greco da fanciullo da un erudito cieco, di nome Diodoto, ospite della sua famiglia²³, in una lettera al fratello

¹⁵ Suet., *Gramm.* 1, 1-2: *Grammatica Romae ne in usu quidem olim nedum in honore ullo erat, rudi scilicet ac bellicosa etiam tum civitate necdum magnopere liberalibus disciplinis vacante. Initium quoque eius mediocre extitit, siquidem antiquissimi doctorum, qui idem et poetae et semigraeci erant - Livium et Ennium dico, quos utraque lingua domi forisque docuisse adnotatum est - nihil amplius quam Graecos interpretabantur, aut, si quid ipsi Latine composuissent, praelegebant.*

¹⁶ Suet., *Gramm.* 2,1: *Primus igitur, quantum opinamur, studium grammaticae in urbem intulit Crates Mallotes, Aristarchi aequalis: qui missus ad senatum ab Attalo rege inter secundum ac tertium Punicum bellum sub ipsam Enni mortem, cum regione Palati prolapsus in cloacae foramen crus fregisset, per omne legationis simul et valetudinis tempus plurimas acroasis subinde fecit assidueque disseruit, ac nostris exemplo fuit ad imitandum. Hactenus tamen imitati, ut carmina adhuc divulgata vel defunctorum amicorum vel si quorum aliorum probassent, diligentius retractarent ac legendo commentandoque etiam ceteris nota facerent.*

¹⁷ *Adv. math.* I 79 = fr. 94 Broggiato

¹⁸ *Pol., Hist.* XXIX 6,4 e XXXI 3

¹⁹ Suet., *Gramm.* 3, 1; 3, 4

²⁰ Suet., *Gramm.* 13,1.

²¹ *Plin., Nat.* 35, 199.

²² *Plut., Lucull.* 19; *Strab.* XII 3, 16.

²³ *Cic., Acad. Pr.* II, 36, 115; *de Nat. Deo*, 1, 3, 6

Quinto²⁴ nel 56 a.C. testimonia la stima verso Tirannione, che, secondo l'Arpinate, sarebbe un buon maestro anche per il nipote, e non manca di lodare in una lettera rivolta all'amico Pomponio Attico²⁵ ciò che Tirannione aveva fatto come bibliotecario. Influenzato da Tirannione fu anche Varrone, che, dopo la propretura in Asia, verso gli anni '60 si dedicò agli studi grammaticali e sostenne la tesi che la lingua latina sarebbe "discendente" della lingua greca (Lehmann 1997, 128; Gabba 1963, 189), e scrisse il primo trattato sulla lingua latina (Duso 2006).

Il maestro Aristarco e il suo discepolo Dionisio Trace e il di questo discepolo Tirannione il Vecchio spianano quindi, in un certo senso, la strada alla grammatica greca e al pensiero aristotelico a Roma. Parafrasando il celebre verso del poeta Orazio, la Grecia, conquistata, aveva conquistato il suo feroce vincitore, con la sua lingua, con la sua filosofia, con la sua letteratura²⁶.

A noi interessa soffermarci sulle modalità e sui "metodi" con cui la lingua di Omero veniva insegnata ai parlanti latini e da questi appresa, nel contesto ampio del mondo dell'istruzione e della scuola romana.

1.2. La scuola a Roma.

Gran parte delle informazioni sulla scuola nel mondo antico si ricavano da testimonianze indirette contenute in opere letterarie (Vössing 1998; Too 2001), da valutare quindi con grande attenzione, cosa che del resto è stata fatta, in tempi recenti, con una certa sistematicità, anche alla luce di nuovi dati (Vössing 2003; Pernot 2008; Bellandi e Ferri 2008). Se ad esempio, le trattazioni "classiche" sulla storia della scuola nel mondo romano, basate sulle fonti letterarie (Marrou 1966; Bonner 1986) sottolineavano la tripartizione tra *ludi magister*, *grammaticus*, *rhetor*, analisi più sistematiche dei materiali scolastici, soprattutto papiracei, hanno messo in luce che tale prassi non era monolitica, ma flessibile in base alle esigenze del momento (Kaster 1988, 45-47; Booth 1979; Cribiore 1996 e 2001).

Il sistema educativo della Roma arcaica è stato definito una specie di "autarchia educativa" in cui il *pater familias* ricopre un ruolo fondamentale nel trasmettere e perpetuare i valori del *civis*: culto degli antenati, amore per la tradizione, *virtus*, *disciplina* verso i superiori, veri «principi di conservazione e di stabilità» dello stato (Canfora 1989, 751); «e questo è un carattere che connota tutta l'epoca arcaica e serba un suo prestigio anche dopo la diffusione di modelli culturali ed educativi ellenistici» (*Idem*, 739).

Fino a sette anni il bambino riceveva l'educazione dal padre, i cui *praecepta* trattavano temi pratici, politici, sociali orientati alla formazione morale (Gianotti 1989, 441 s.).

Esempio di tale atteggiamento è Catone il Censore, che, sebbene avesse in casa un valente schiavo *litterator* di nome Chilone, si occupò personalmente di insegnare i rudimenti dell'alfabeto al figlio, di cui fu maestro elementare, maestro di diritto, maestro di ginnastica, scrivendo di proprio pugno le *Storie* in grossi caratteri, cosicché il figlio potesse accedere direttamente alla storia passata e apprendere le tradizioni del proprio popolo²⁷.

La tradizione romana, tuttavia, è ricca anche di *exempla* di madri, che hanno contribuito all'educazione dei figli lasciando l'impronta nei futuri grandi uomini²⁸, come Cornelia, che divenne un diffuso

²⁴ Cic., *ad Att.* IV, 8, 2

²⁵ Cic., *ad Att.* IV, 8, 2

²⁶ Cf. Hor., *Ep.* II, 1, 156; è interessante notare come Girolamo riecheggi il famoso verso di Orazio nel drammatico racconto del sacco di Roma del 410 d.C., evento simbolico del collasso dell'Impero romano (*Ep.* VI, 39-40): *Dum haec aguntur in Iebus, terribilis de Occidente rumor adfertur, obsideri Romam, et auro salutem civium redimi, spoliatosque rursus circumdari, ut post substantiam, vitam quoque amitterent. Haeret vox, et singultus intercipiunt verba dictantis. Capitur Urbs, quae totum cepit orbem; immo fame perit antequam gladio, et vix pauci qui caperentur, inventi sunt.* È evidente l'allusione oraziana.

²⁷ Plut., *Cat.*, 20.

²⁸ Come ben scrive Marrou (1966, 311): «Quanto è diverso tutto ciò dalla Grecia! La contrapposizione fra le due pedagogie si manifesta sin dai primi anni: a Roma non è uno schiavo, ma la madre stessa che educa il figlio. Anche nelle più importanti famiglie, la madre si onora di rimanere a casa per compiere questo dovere, facendosi come la schiava dei suoi figli. L'influsso della madre dava un'impronta all'uomo per tutta la vita; di qui il valore simbolico che la tradizione dava all'aneddoto famoso di Coriolano, ribelle a Roma e in marcia contro la Città alla testa dei Volsci; né

exemplum educativo, con il quale veniva esaltato non tanto il ruolo della donna in sé e per sé, ma l'educazione domestica, secondo l'auspicio di Quintiliano²⁹. Madri e nutrici, però, non bastano per l'educazione dell'oratore e del cittadino romano nei primi secoli della Roma imperiale, e Quintiliano pone l'accento sulla figura del pedagogo (*paedagogus*)³⁰, un servo che di solito aveva l'incarico della formazione del bambino fra i quattro e i sette anni, e che da questa età lo accompagnava a scuola.

Alla scuola elementare (*ludus litterarius*), i bambini apprendevano innanzitutto la scrittura e la lettura secondo un procedimento "dalla parte al tutto", ovvero dalle lettere dell'alfabeto, alle sillabe, alle parole, alle frasi, a brevi testi (Bonner 1986, 213-221), già selezionati per il loro contenuto formativo ed edificante. Anche se la papirologa Raffaella Criatore (1996, 139-152), partendo dall'analisi dei materiali pedagogici ritrovati su papiro in Egitto³¹, mette in dubbio l'universalità di questa sequenza, mostrando che "a basso livello" la scrittura poteva essere insegnata come meccanica riproduzione di testi, che gli scolari ancora non comprendevano né sapevano decifrare (Criatore 1996, 139-152; con le puntualizzazioni di Vössing (1998, 123-124) sull'interpretazione delle fonti letterarie³², sebbene sia di diverso avviso Vössing (1998, 123-124).

Esercizio essenziale era ritenuto la memorizzazione e, se nell'antica Grecia gli studenti mandavano a memoria ampi passi dell'*Iliade*, dell'*Odisea*, delle opere di Esiodo, gli studenti latini ripetevano i testi delle XII Tavole, repertori di *sententiae*, antologie di poesia, mentre i prosatori erano riservati agli studenti più grandi.

L'abaco per il calcolo matematico, gli sgabelli di legno e le tavolette cerate sulle ginocchia per scrivere erano lo spettacolo quotidiano del maestro che sedeva sulla *cathedra*, cioè su una sedia con braccioli. Gli insegnanti potevano anche acquisire una certa fama, come *plagosus Orbilius* di Orazio³³, ossia Lucio Orbilio Pupillo, cui nella città natale, Benevento, era dedicata una statua³⁴.

le preghiere degli ambasciatori del popolo romano, né quelle dei sacerdoti, avevano potuto piegarlo, ma ci riuscì la madre con i suoi rimproveri. L'aneddoto è forse leggendario, ma esprimeva un sentimento reale; in piena epoca storica, nel II e nel I secolo prima di Cristo, conosciamo la parte rappresentata da Cornelia, madre dei Gracchi, da Aurelia, madre di Augusto, nella vita dei loro figli, che avevano saputo educare per farne dei capi. Quando la madre non poteva bastare al suo compito, si sceglieva come governante dei bambini qualche venerabile parente d'età matura, che sapeva creare intorno a sé, anche nei giochi, un'atmosfera di alto contegno morale e di severità».

²⁹ Quint., *Ist.*, I, 1, 6: *in parentibus vero quam plurimum esse eruditionis optaverim.*

³⁰ Quint., *Ist.*, I 1, 8: *De pueris inter quos educabitur ille huic spei destinatus idem quod de nutricibus dictum sit. De paedagogis hoc amplius, ut aut sint eruditi plane, quam primam esse curam velim, aut se non esse eruditos sciant. Nihil est peius iis qui paulum aliquid ultra primas litteras progressi falsam sibi scientiae persuasionem induerunt. Nam et cedere praecipendi partibus indignantur et velut iure quodam potestatis, quo fere hoc hominum genus intumescit, imperiosi atque interim saevientes stultitiam suam perdocent.*

³¹ Una concreta documentazione di pratiche scolastiche – da collocarsi a più livelli dell'insegnamento presso il *grammaticus* – proviene dai numerosi reperti papiracei conservati dalle sabbie dell'Egitto che sono riconducibili a *cahiers d'écolier* ed altre analoghe scritture (alfabetari, esercizi di scrittura, estratti antologici, appunti ecc., anche se occorre usare prudenza circa la possibilità di captare, nei *marginalia* dei papiri stessi, "the sound of the classroom" (McNamee 2007, 60).

³² In particolare, Sen., *Epist.* 94,51: *Praeterea si expectat tempus quo per se sciat quid optimum factu sit, interim errabit et errando impeditur quo minus ad illud perveniat quo possit se esse contentus: regi ergo debet dum incipit posse se regere. Pueri ad praescriptum discunt; digiti illorum tenentur et aliena manu per litterarum simulacra ducuntur, deinde imitari iubentur proposita et ad illa reformare chirographum: sic animus noster, dum eruditur ad praescriptum, iuvatur* («Pour instruire les enfants, nous les mettons devant le modèle. On leur tient les doigts, que la main du maître promène sur des lettres toutes dessinées» trad. H. Noblot, ed. Belles Lettres)

³³ Hor., *Epist.*, II,1,70-75.

³⁴ Suet., *Gramm.*, 9,1-4: *L. Orbilius Pupillus Beneventanus morte parentum una atque eadem die inimicorum dolo interemptorum, destitutus, primo apparituram magistratibus fecit, deinde in Macedonia corniculo, mox equo meruit; functusque militia, studia repetit quae iam inde a puero non leviter attigerat, ac professus diu in patria, quinquagesimo demum anno Romam consule Cicerone transiit docuitque maiore fama quam emolumento. Namque iam persenex pauperem se et habitare sub tegulis quodam scripto fatetur. Librum etiam "Perialogos", edidit, continentem querelas de iniuriis quas professores neglegentia aut ambitione parentum acciperent. Fuit autem naturae acerbae, non modo in antisophistas quos omni in occasione laceravit, sed etiam in discipulos, ut et Horatius significat plagosum eum appellans, et Domitius Marsus scribens: Si quos Orbilius ferula scuticaque cecidit. Ac ne principum quidem virorum insectatione abstinuit, siquidem ignotus adhuc, cum iudicio frequenti testimonium diceret, interrogatus a Varrone diversae partis advocato, quidnam ageret et quo artificio uteretur, gibberosos se de sole in umbram*

Il *puer*, quando usciva dalla scuola elementare, accedeva all'insegnamento secondario (*grammatici schola*), che si fondava sostanzialmente sullo studio della *grammatica*, inteso non solo come morfosintassi di una lingua, ma anche come sviluppo delle cosiddette abilità linguistiche (lettura, scrittura, parlato), a cui era complementare lo studio della letteratura, con l'aggiunta di lezioni di metrica, astronomia, musica, fisica, geografia, storia e filosofia.

La correttezza formale della produzione orale e scritta era l'obiettivo primario secondo l'impronta "tecnica" della grammatica di Dionisio Trace e il metodo si adeguava al raggiungimento di questo obiettivo: prima si incominciava con la lettura di un testo (*lectio*), cui si aggiungeva la spiegazione (*enarratio*), ovvero il commento delle parole (*verborum interpretatio*) e dei fatti (*historiarum cognitio*), per terminare con la correzione (*emendatio*) e il giudizio del maestro (*iudicium*).

Come sintetizza Marrou (1966, 369): «La lettura richiedeva una certa preparazione materiale (il testo era sovraccarico di segni speciali, che collegavano o separavano le parole nei casi in cui si poteva esitare, e notavano l'accento, la quantità e le pause), ed intellettuale (praticamente, nell'antichità, non si può leggere bene un testo che non si conosce o che non si comprende). Di qui l'espressione tecnica *praelectio*, per indicare la 'lettura spiegata': il maestro legge per primo spiegando; soltanto dopo l'allievo può arrischiarsi utilmente a leggere a sua volta. L'uno dopo l'altro, tutti i ragazzi leggono, dunque, a loro volta il testo studiato, se la classe non è troppo numerosa. Alla lettura è associata la recitazione: apprendere a memoria serve ad arricchire e a rafforzare la memoria. La spiegazione, *enarratio*, che tende a un giudizio d'insieme dato dal punto di vista estetico, comprende due aspetti: commento della forma, commento dell'argomento, *verborum interpretatio*, *historiarum cognitio*. Grazie ai voluminosi commentari che ci ha conservato la tradizione manoscritta (Servio su Virgilio, Donato su Terenzio, ecc.), possiamo farci un'idea precisa del modo con cui i grammatici del Basso Impero facevano la loro spiegazione. Ad una rapida ed eventualmente sacrificata introduzione, segue, verso per verso, parola per parola, una lenta e meticolosa *explanatio*. Per principio, si tratta essenzialmente di spiegare il ritmo del verso, le parole rare o difficili, *glossemata*, il giro poetico della frase, ma in realtà quel commento è, per il lettore moderno, troppo minuzioso, troppo sofisticato, particolareggiato ed esasperante».

Un'altra testimonianza più tarda, sul modo di fare lezione è l'opera di Prisciano (V d.C.) *Partitiones duodecim versuum Aeneidos principalium*, che mira a trattare l'intera grammatica e la metrica mediante brevi domande e semplici risposte dei due interlocutori, il *magister* e il *discipulus*, prendendo spunto da ogni parola del primo verso di tutti i dodici libri dell'*Eneide*³⁵. Dalla lettura di un verso virgiliano si sviluppa quello che è stato definito «cathéchisme grammatical des débutants» (Holtz 1981, 99) per mezzo di domande e risposte tra il maestro e il discepolo³⁶: dapprima con l'analisi metrica, poi con l'analisi della grammatica a un livello elementare. L'approfondimento dello studio linguistico avveniva quindi a Roma, come nella scuola ellenistica, tramite il commento e l'analisi dell'opera letteraria, la tecnica grammaticale era strettamente legata alla filologia intesa come lettura, analisi e commento sia linguistico sia contenutistico nel senso più ampio³⁷.

transferre respondit, quod Murena gibber erat. Vixit prope ad centesimum aetatis annum, amissa iam pridem memoria, ut versus Bibaculi docet: Orbilius ubinam est, litterarum oblivio? Statua eius Beneventi ostenditur in Capitolio ad sinistrum latus marmorea, habitu sedentis ac palliati, appositis duobus scriniis. Reliquit filium Orbilium, et ipsum grammaticum professorem.

³⁵ Gli studiosi si stanno dedicando negli ultimi tempi allo studio del "parlato in classe" partendo dalle testimonianze di oralità presso i grammatici, in particolare latini, «in un contesto ormai libero di preconcetti classicistici e antistorici, con ottime prospettive e pregevoli risultati» (De Nonno 2010, 178).

³⁶ La generalizzata "question-and-answer form", che si riscontra già nelle opere elementari come il *Donatus minor* oppure l'*Ars* di "Vittorino-Palemone" è considerata da Pontani (2007, 210) come «mimesi dell'oralità», da Browning (2000, 858), «a glimpse of what went on in the classroom». Cfr. Belardi-Cipriano 1990, 102, secondo cui «la didattica elementare grammaticale affermatasi per secoli, che fa uso della procedura a base di domanda e risposta, ha [...] una origine nobile, per così dire, visto che discende da un metodo di analisi delle proposizioni applicato sistematicamente dagli Stoici». Questa forma conoscerà del resto grande fortuna in tutti i campi della didattica medievale e moderna (Law 2000).

³⁷ Conclude il Marrou (1966, 370-371) dopo aver fatto un esempio tratto dall'opera di Prisciano dedicato alla lettura dell'*Eneide* (libro I, v. 1): «Il commento allora si ingolfa, senza rapporto con il contesto, in lunghe ricerche sulla parola *arma*, sul suo uso, sulle parole derivate, ecc... Soltanto dopo parecchie pagine si passa alla seconda parola del verso,

Dai diciassette ai vent'anni circa l'*adulescens* frequentava la *rhetoris schola*, in cui il *rhetor* (maestro di retorica) aveva il compito di avviarlo all'arte oratoria mediante un corso di studi altamente specialistici, destinato a pochi, soprattutto giovani della nobiltà e della più ricca "borghesia", mentre nel mondo tardoantico, a differenza dei tempi classici dove il maestro di filosofia era lui stesso il "libro parlante" (Alexander 1990), l'istruzione era sempre più collegata al testo cioè ai libri.

Tipologia diffusa di esercitazione erano le declamazioni su argomenti fittizi, cui si riferiscono polemicamente filosofi e scrittori.

In generale è questo un tipo di educazione completamente ordinato alla formazione dell'uomo adulto e non allo sviluppo del fanciullo (Marrou 1966, 294).

2.1. Insegnare il greco ai Romani (e il latino ai Greci)

In ambito greco classico, non abbiamo molte informazioni sull'apprendimento di lingue straniere da parte di Greci o della lingua greca da parte di stranieri; quelle poche fanno riferimento al metodo della *full-immersion* (Moggi 1998 e 2008; Bakker 2010).

In base alla testimonianza più antica, risalente a Erodoto (1, 154), il faraone Psammetico I aveva mandato alcuni giovani egiziani presso le colonie ioniche, e carie al fine di imparare il greco e proprio uno di loro era l'interprete di Erodoto in Egitto. Simile è il caso di Temistocle, che in meno di anno (465 a.C.), presso la corte del re Artaserse, apprese la lingua persiana³⁸.

Senofonte ed Erodoto si riferiscono con il termine *διγλωσσοι* a coloro che hanno il ruolo di interpreti durante le spedizioni militari: si trattava, come pare, di persone bilingui, poiché uno dei genitori era di madrelingua straniera. Un esempio è la scita Scile, che, figlia del re Ariapite, deve il suo bilinguismo alla madre, originaria di Istria, colonia milesia alla foce del Danubio³⁹.

Molto differente era la situazione a Roma, che nel corso della sua storia imperiale era diventata una città babelica (Banfi 1991), ma dove soprattutto si studiava il greco.

Come sintetizza Marrou (1966, 339), «così un Romano colto lo sarà nelle due lingue, *utriusque linguae*, greco e latino, secondo l'espressione consacrata dopo Orazio. Fatto notevole mediante il quale il classicismo romano apre la via alle forme moderne dell'umanesimo, che si basano sullo studio d'una lingua ausiliare, d'una lingua di cultura, veicolo d'una tradizione alla quale si riconosce una superiorità essenziale e un valore esemplare. I latini hanno sempre rispettato nella cultura greca la fonte del loro sviluppo spirituale; dirò anzi che non si sono mai del tutto spogliati di un certo complesso d'inferiorità, a tale riguardo; in particolare, fu sempre un luogo comune tra essi deplorare la 'povertà' della loro lingua rispetto allo splendore del greco. Per primi hanno saputo sistematicamente sfruttare il beneficio dello studio d'una lingua straniera per approfondire la padronanza della loro lingua nazionale; come i nostri scolari, i piccoli Romani praticavano l'esercizio della traduzione dal greco in latino e dal latino in greco, s'applicavano a fare il confronto fra Cicerone e Demostene, tra Omero e Virgilio (ricordandosi che la *sugkrisis* è uno dei *progymnasmata* che introducono alla retorica). Da Varrone al Basso Impero, i grammatici latini ricorrono allo studio parallelo delle due lingue, precludendo alla nostra 'grammatica comparativa del greco e del latino'».

Quintiliano ci testimonia che era pratica diffusa nell'antica Roma affidare i figli, sin dai primi mesi di vita, a nutrici e poi a pedagoghi greci, affinché potessero imparare con naturalezza la lingua, quasi diventando, in un certo senso, bilingui (Kaimio 1979, 195-207).

Più genericamente peraltro la pratica di affidare i figli a maestri greci, risaliva almeno a due secoli prima quando incominciò a essere maggiormente percepita la necessità e il desiderio di apprendere la

poi alla terza, ecc.? Quando il senso lo permette (come in questo caso con la parola *Troiae*), il professore aggiunge al commento letterale una spiegazione non più delle parole, ma delle cose, dell'argomento: è l'*enarratio historiarum*. Questo termine consacrato *historiae* non deve essere inteso in senso sbagliato; designa non già la storia del senso moderno e stretto della parola, ma in maniera molto generale tutto 'ciò che racconta' il testo studiato».

³⁸ Hdt., 6, 29, 2; Thuc., 1, 138; Nep., *Them.* 10,1; Val. Max. 8, 7, 15; Plut., *Them.*, 29.

³⁹ Hdt., 4, 78.

lingua di Omero. Lo storico Polibio⁴⁰, portato come schiavo a Roma dopo la vittoria di Pidna (168 a.C.) scrive nel 166 a.C.: *περὶ μὲν γὰρ τὰ μαθήματα, περὶ ἃ νῦν ὀρῶ σπουδάζοντας ὑμᾶς καὶ φιλοτιμουμένους, οὐκ ἀπορήσετε τῶν συνεργησόντων ὑμῖν ἐτοίμως, καὶ σοὶ κἀκείνῳ* (cioè a Scipione e a suo fratello) *πολλὸ γὰρ δὴ τι φῦλον ἀπὸ τῆς Ἑλλάδος ἐπιρρέον ὀρῶ* ‘κατὰ τὸ παρὸν τῶν τοιούτων ἀνθρώπων. E l’usanza continuò tanto che Cicerone può dire che, tra il 100 e il 90 a. C., Roma abbondava di *Graecae artes et disciplinae*⁴¹.

In un certo senso, quindi, l’apprendimento della lingua greca avveniva per via naturale, mediante una interazione quotidiana con un madrelingua, in una dimensione che oggi verrebbe definita “umanistico-affettiva”. Capitava spesso che i giovani delle famiglie benestanti provassero per i loro maestri un affetto che durava la vita intera⁴²; mentre i maestri più severi piacevano ai genitori di mentalità simile a un Demea degli *Adelphoe* terenziani⁴³.

Il contatto frequente con madrelingua greci fin dalla più tenera età garantiva un apprendimento naturale della lingua⁴⁴ che, nella maggioranza dei casi, veniva raffinato grazie alla frequentazione di scuole di retorica greca a Roma oppure ad Atene, dove Cicerone ci racconta che un oratore latino, il famoso Bruttio, scelse di aprire la sua scuola di retorica per il fatto che la città attica pullulava, oltre che dei cimeli del suo gloriosissimo passato, di studenti stranieri, in particolare romani, disposti a spendere denari per la propria formazione (Rawson 1985 e Daly 1950): T. Pomponio Attico e il sodale L. Sanfeio furono probabilmente tra i primi a trasferirsi ad Atene non solo per approfondire la lingua, ma anche per imparare le lettere e la filosofia⁴⁵.

In questo quadro, l’apprendimento della lingua greca che, durante l’infanzia e la puerizia, avveniva con la nutrice e/o il pedagogo e, nel corso dell’adolescenza, mediante soggiorni di perfezionamento ad Atene, portò quasi a una sorta di bilinguismo “scolastico” (Cribiore 1996, 148), per cui, nei primi secoli dell’impero romano, il greco diventa una lingua letteraria da impiegare per giochi raffinati e per ostentare cultura profonda o tecnica. Plinio il Giovane, a quattordici anni, poteva vantare una forte competenza di greco, tanto da comporre in quella lingua un’intera tragedia⁴⁶, mentre nelle lettere si cimentava in un uso della lingua affettato, estraneo alla comunicazione quotidiana (Guillemin 1946, 78-79). Secondo l’epigrafe commemorativa della propria morte prematura (Dessau 5177), Q. Sulpicio Massimo, a undici anni, avrebbe scritto un poema greco.

Ma con il procedere dei secoli la conoscenza e la competenza della lingua greca presso i Romani vanno scemando, tanto che persino Simmaco e Girolamo, tra gli uomini più dotti del IV secolo d.C., non avevano avuto una solida preparazione in greco (Courcelle 1943, 4-5 e 37-115; Hadot 2003, 44): lo stesso Simmaco dichiara candidamente di essersi messo a studiare il greco insieme al figlio⁴⁷, pur nella difficoltà di trovare un insegnante⁴⁸.

E a testimonianza di ciò che accadeva in una cittadina dell’Impero romano nel IV d.C. rimangono le indimenticabili pagine dove Agostino, di estrazione piccolo-borghese, ricorda l’angoscia di bambino

⁴⁰ Polyb. 31, 24, 6-7.

⁴¹ Cic., *Pro Arch.* 5.

⁴² Cfr. Cic., *De am.* 20, 74; CIL VI, 8012.

⁴³ Cfr., per es., Cic. *Ad Q. frat.* 2, 4, 2.

⁴⁴ Cicerone scrive circa Crasso: *et Graece sic loqui, nullam ut nosse aliam linguam videretur* (*De or.* 2, 1, 2); e Cornelio Nepote su Pomponio Attico: *Sic enim Graece loquebatur, ut Athenis natus videretur; tanta autem suavitas erat sermonis Latini, ut appareret in eo nativum quendam leporem esse, non ascitum. Idem poemata pronuntiabat et Graece et Latine sic, ut supra nihil posset addi* (*Att.*, 4, 1). Più d’una volta Plinio il giovane attesta la straordinaria competenza d’alcuni romani nel greco: di Spurinna (*Ep.* 3, 1, 7): *Scribit enim, et utraque lingua, lyrica doctissima*; di Arrio Antonino (*Ep.* 4, 3, 3): *Hominemne Romanum tam Graece loqui? Non, medius fidius, ipsas Athenas tam Atticas dixerim*; di Terenzio iunior (*Ep.* 7, 25, 4): *Tantum utraque lingua valet, ut ea magis videatur excellere, qua cum maxime loquitur [...]* *Athenis vivere hominem, non in villa putes.*

⁴⁵ Cic., *De off.* 1, 1; Nep., *Att.* 2, 3: (T. P. Atticus) *idoneum tempus ratus studiis obsequendi suis, Athenas se contulit*; 12, 3: (L. Sufeius) *complures annos studio ductus philosophiae habitabat Athenis.*

⁴⁶ Plin., *Ep.* 7, 4, 2.

⁴⁷ Simm., *Ep.* 4, 20.

⁴⁸ Cfr. *Cod. Theod.* 13, 1, 11.

quando doveva leggere e capire Omero⁴⁹. Nel V secolo conoscere a perfezione *utramque linguam* era un traguardo ormai riservato a pochi, particolarmente dotati di ingegno⁵⁰.

Per tutto il periodo tardoantico, l'insegnamento della grammatica rimane il cuore dell'apprendimento di una lingua, non solo perché concettualmente è tutt'uno con la retorica e la filologia, intesa come lettura, conoscenza, analisi e commento dei testi "classici", cioè canonizzati dalla prassi scolastica, ma anche perché contiene in sé il retaggio della sua genesi ovvero del *logos greco*⁵¹.

Dopo che nel 212 la *Constitutio Antoniniana* allargò la platea dei beneficiari della cittadinanza romana agli abitanti delle province, estendendo il corrispondente dovere di pagare tasse e tributi, e consentì loro l'accesso alle cariche pubbliche col requisito della conoscenza della lingua latina, le popolazioni delle province di lingua greca iniziarono a sentire la necessità di imparare la lingua dello Stato romano.

Se c'era chi si accontentava di avere un' "infarinatura" del latino, chi invece ambiva a percorrere il *cursus honorum* doveva conoscerlo bene. A Berito, l'odierna Beirut, venne aperta una scuola dove si insegnava in latino il diritto romano, proprio perché le possibilità di carriera nello Stato romano tardoantico erano legate non solo a condizioni fortuite, o a battaglie vittoriose, ma anche a una solida preparazione in giurisprudenza e sull'apparato amministrativo dello Stato (Collinet 1925, 26-58 e 311-218 e Rochette 1997).

Dalla necessità di insegnare, in tempi brevi, la lingua latina a un più vasto pubblico di apprendenti, incominciarono a nascere, non molto più tardi del III secolo, nuove metodologie d'insegnamento, che, all'occasione, potevano essere adoperati al contrario da Romani desiderosi d'imparare la lingua greca.

2.2. L'impero tardoantico

Dopo la crisi del III secolo d.C., che raggiunge l'apice della conflittualità nel periodo della cosiddetta anarchia militare (235-284), il centro del potere si trasferisce dall'antica Roma a Nicomedia e, poi, a Costantinopoli, che sarà la capitale dell'Impero romano d'Oriente e poi dell'Impero bizantino, destinato

⁴⁹ Aug. *Conf.* 1, 14, 23.

⁵⁰ Paul. Pell., *Euchar.*, 81-84: *Quae doctrina duplex sicut est potioribus apta / ingeniis gemoque ornat splendore peritos, / sic sterilis nimium nostri, ut modo sentio, cordis / exilem facile exhausit divisio venam.*

⁵¹ Come pone in rilievo Marrou (1966, 365-366): «La dipendenza dalla grammatica greca è così rigida che i grammatici latini non rinunciano a parlare dell'articolo, benché in latino non ci sia una forma speciale per rappresentarlo; il fatto è che, come insegna Dionisio, la scienza grammaticale è una vera analisi logica delle categorie dell'intendere; i grammatici romani si sentivano obbligati a ritrovare in latino l'equivalente della categoria 'articolo', il cui ufficio era, per esempio, assunto da certi usi dell'aggettivo dimostrativo. Per la stessa ragione, nello studio del verbo presumono di distinguere un modo ottativo e un modo congiuntivo, pronti a riconoscere che le stesse forme servono in latino per i due modi. Naturalmente nei grammatici latini del Basso Impero – i cui trattati sono tanto prolissi, quanto invece era scheletrico quello di Dionisio Trace – si trovano molte cose che non si leggevano nel grande iniziatore. Ma lo stesso sviluppo si constata tra i Greci; le scuole romane registrano i progressi realizzati di generazione in generazione dalla scienza della pedagogia. C'è veramente un progresso (e i papiri scolastici dell'epoca imperiale ci danno la prova, per l'Egitto greco, che esso corrispondeva proprio ad un arricchimento della pratica pedagogica): la grammatica tende a discendere dall'empireo dei principi in cui Dionigi l'aveva installata, per avvicinarsi all'uso. Essa s'orienta a poco a poco nel senso in cui la pedagogia moderna s'è impegnata a fondo: l'apprendimento da parte del fanciullo del sistema della lingua. Così vengono praticati gli esercizi di declinazione e di coniugazione; l'origine greca di questa pratica si rispecchia nel fatto che i piccoli Romani declinano, facendo precedere il nome dall' 'articolo', *hic, haec, hoc*, come in greco c'era l'uso di farlo precedere da *tó*: Nominativo *haec Musa*; Genitivo *huius Musae*; Dativo *huic Musae*; Accusativo *hanc Musam*, ecc. Si tenta anche di far prendere al fanciullo coscienza del meccanismo della lingua; appare la sintassi, disprezzata da Dionisio; quando Donato classifica le preposizioni in monosillabiche e bisillabiche, le distingue secondo il caso che reggono; si studiano gli idiotismi, *idiotimata*; e così anche le costruzioni con il genitivo, *patiens laboris, misereor tui*, e con l'ablativo, *dignus laude, utor divitiis*, ecc. Si dà la caccia ai difetti da evitare, o per lo meno se ne fa una lista: barbarismi, solecismi, difetti di pronuncia, bisticci di parole, preziosismi; [...] si studia l'ortografia, le 'figure di parole', la cui classificazione raggiunge ben presto un'estrema precisione; si sviluppa lo studio della metrica».

a durare per oltre un millennio, fino al 1453. Ciò ha effetti più importanti e più rapidi della romanizzazione veicolata attraverso le scuole dell'Oriente greco, vitali fino all'espansionismo arabo del VII d.C. Come Costantinopoli è in continuità con l'Impero romano, così le strutture politiche romane mantengono una continuità con la civiltà classica (Ravegnati 2008²).

Nella storia dell'uso delle lingue nell'Impero romano si distinguono tradizionalmente due periodi: il primo va dalla fine della Repubblica fino all'età dei Severi, il secondo dalla fine dell'anarchia militare alla conquista simbolica di Cartagine e delle province africane da parte dei Vandali (284-439).

Durante il primo periodo, la pubblicazione dei documenti ufficiali all'interno delle province orientali (senaticonsulti, editti, rescritti imperiali, lettere dell'imperatore o dei magistrati) era in lingua greca. Nelle città greche autonome e in quelle fondate dagli imperatori romani, l'amministrazione parlava solamente greco; documenti in latino si trovano infatti solo nelle colonie romane (Sartre 2001, 142-144). All'interno delle province greche, l'uso del latino da parte dell'amministrazione si limita a quattro ambiti: lo scambio tra amministrazione locale e centrale, cioè tra imperatori e magistrati; le comunicazioni tra i magistrati romani e le colonie romane; l'apparato comunicativo delle amministrazioni delle colonie romane e, più in generale, tutto ciò che rientrava nella sfera del trattamento giuridico dei *cives Romani*. Si può dire che l'amministrazione romana si serve del latino in Oriente come lingua di comunicazione esterna, mentre il greco è una lingua di comunicazione interna (Eck 2000). Tra l'anarchia militare e l'invasione dei Vandali sulle coste africane, il greco è già la lingua della comunicazione internazionale nel bacino del Mediterraneo sia in quanto retaggio storico della lingua ufficiale delle monarchie ellenistiche sia in quanto lingua della cultura che gode di un enorme prestigio presso la società romana. È la situazione che Kaimio chiama «unilinguismo bilaterale», cioè l'Impero romano è costituito da una *pars* latinofona e da una *pars* grecofona (Adamik 2006, 24-28).

Ma la situazione cambia nella seconda metà del III e nel IV secolo, quando fra le *élite* della *Pars Orientis* si fa strada l'esigenza di conoscere il latino come lingua dell'amministrazione e del diritto.

Nell'Impero, che si estendeva dalla Grecia alla Mesopotamia, dall'Africa alla Gran Bretagna, la scuola era diversa in base alla tradizione locale e alle condizioni di urbanizzazione. Nel IV d.C. Atene e Antiochia (Liebeschuetz 1972; Watts 2006) diventano le capitali riconosciute della retorica, Beirut del diritto, Alessandria della filosofia, della filologia e della medicina. Il latino non era solo la lingua dell'Impero romano, ma anche la lingua dei potenti, che poteva garantire, attraverso un brillante *cursus honorum*, anche la ricchezza, come testimonia polemicamente Libanio⁵² in veste di *laudator temporis acti*; Zonara del resto racconta che l'imperatore Costanzo non consentiva l'accesso al senato a chi non provasse di essere un abile retore, capace di comporre prosa e poesia con una certa facilità⁵³; lo storico Ammiano, che, *miles quondam et Graecus*⁵⁴, aderisce alla visione imperiale di *civis Romanus* (Colombo 2000, 24-25), afferma che Strategio, detto Musoniano, prefetto del pretorio d'Oriente dal 354 al 358, fu in grado di scalare la vetta del potere accumulando cariche onorifiche e magistrature in virtù della sua cultura letteraria e della sua preparazione retorica sia in greco che in latino (Corcoran 1996, 260; Drijvers 1996)⁵⁵; Eunapio narra di un tale Anatolio, conosciuto meglio con il soprannome di Azutrio, che, grazie a una *παιδεία* multiforme, in particolar modo nel diritto studiato alla famosa scuola di Berito, a Roma fu elogiato e ricompensato con le cariche più alte⁵⁶.

Che questa alterazione dell'equilibrio e della gerarchia tradizionali fra le lingue ufficiali dell'Impero romano si debba alla politica cosciente e aggressiva messa in atto da Diocleziano e dai suoi successori per imporre l'uso generalizzato del latino in tutto l'Impero, è la tesi, di Marrou fondata sulle affermazioni di Libanio, ma è probabilmente esagerata (Fögen 1995, 252-253). Si tratta di un processo complesso, tra i cui fattori vanno considerati il trasferimento della residenza imperiale in Oriente, il prestigio aumentato del latino presso i Greci insieme ai forti cambiamenti sociali con la sparizione delle *élite* tradizionali e l'affermazione della burocrazia e della cancelleria.

⁵² Lib. Or. I, 214.

⁵³ Zon., 13, 11.

⁵⁴ Amm., 31, 16, 9

⁵⁵ Amm., 15, 13, 1-2: *Musonianus [...] orientem praetoriani regebat potestate praefecti, facundia sermonis utriusque clarus, unde sublimius quam sperabatur eluxit.*

⁵⁶ Eunap., *Vitae sophist.*, 490, 6 s.

Detto ciò, gli imperatori del IV secolo d.C., eccetto Valente, sono bilingui e addirittura Giuliano fu un fine letterato in lingua greca, testimoniando il fatto che la *παιδεία*, che include anche l'apprendimento della lingua greca da parte dei parlanti latini, è un elemento che crea identità all'interno della società tardoantica (Matthews 1989, 78; Brown 1992, 35–37).

2.3. I materiali pedagogici

Della produzione pedagogica utilizzata nel corso dei secoli ai fini dell'insegnamento del latino e del greco come "lingue seconde", ci sono giunti gli *Hermeneumata*⁵⁷, operette eterogenee composte da differenti parti, fra cui quella che ha maggiormente suscitato l'interesse degli studiosi è la sezione definita in epoca moderna *colloquia scholica*, consistente in brevi narrazioni e dialoghi sia in lingua greca sia in lingua latina.

Se per manuale intendiamo «un corso di regole generali, di spiegazioni, di prescrizioni, di raccomandazioni e divieti» (Cambiano 1992, 526), gli *Hermeneumata* o *Interpretazioni* non rientrano nella definizione, ma se si tiene conto della struttura e dello scopo edichiarato, essi possono essere considerati veri e propri *Lehrbücher*, utili a chi voglia imparare una lingua straniera (Rochette 2008, 91). Dalle prefazioni risulta che si tratta di strumenti didattici composti da maestri, animati da *φιλοπονία*, destinati ad apprendenti di madrelingua greca che intendevano imparare il latino oppure ad apprendenti di lingua latina che intendessero imparare il greco (Dionisotti 1982, 91; Rochette 2008, 91), allo scopo, in particolare, di comunicare oralmente, donde l'importanza, sottolineata dall'*ἀκόασις* del *sermo quotidianus*, grazie alla quale risulta facilitato l'apprendimento (il termine greco usato è *προβιβάζω*).

Gli *Hermeneumata* che sono arrivati fino a noi non presentano un testo unico testo, ma varie redazioni, conservate in una cinquantina di manoscritti occidentali, fatto che, testimoniando da una parte l'ampio uso di questi materiali scolastici e la loro conseguente manipolazione, dall'altra non permette di datare e collocare geograficamente tali operette in modo univoco, anche se la data di composizione dei *colloquia* non sembra poter risalire oltre la fine del VI d.C. (Ferri 2008, 113-124).

Nonostante l'eterogeneità in ogni caso la maggior parte degli *Hermeneumata* a noi pervenuti sono composti generalmente dalle seguenti sezioni:

Prefazione. Le prefazioni, come detto, sottolineano la destinazione all'insegnamento delle opere.

La Dionisotti (1982, 90), in particolare, rileva la grande somiglianza tra le prefazioni presenti nei testi e mostra come essa sia dovuta dalla formularità sedimentata dalla pratica scolastica secolare: «such prefaces often appear to be individual, but the language is highly formulaic, and we know that their authors, widely scattered in time and space, were not following a specific model, but a deeply rooted school tradition, with which they themselves grew up». Questi *progymnasmata* sono rivolti a *pueri maiores et minores*, e non a principianti adulti⁵⁸, cosa che trova conferma indiretta nell'ambientazione e nei riferimenti dei *colloquia* (vd. sotto)⁵⁹.

Glossari. I glossari presenti negli *Hermeneumata*, di tipo alfabetico o tematici (*κατὰ τάξιν διαφόρων προαγμάτων / secundum ordinem diversarum rerum*), rientrano chiaramente in una tipologia tradizionale, quella dei lessici bilingui, sia per uso scolastico sia per uso erudito, attestati fin dalla prima età imperiale (Kramer 1996, 27-40); e se all'interno di questi ultimi è possibile distinguere i cosiddetti

⁵⁷ Questi *Hermeneumata* son contenuti in Goetz 1965: nel vol. III: *Hermeneumata Leidensia* (1-72); *Hermeneumata Amploniana* (72-94); *Hermeneumata Monacensia* (117-220); *Hermeneumata Einsidlensia* (221-279); *Hermeneumata Montepessulana* (281-343) e *Hermeneumata Stephani* (345-390). Tutti insieme sono chiamati *Hermeneumata Pseudodositheana*, perché il Cuiacio li attribuì al grammatico Dositeo, dato che nel *Cod. Sangallensis* 902 questi testi sono riportati di seguito all'*Ars grammatica* di un Dositheus Magister. Alcuni sono stati ripubblicati in una recentissima edizione critica (Dickey 2012).

⁵⁸ *Coll. Monac.*, loc. laud.; *Ibid.*, 3 (*de fabulis cottidianis*): *Sermo, conversatio, usus cottidianus debet dari omnibus pueris, minoribus et maioribus, quoniam necessaria sunt.*

⁵⁹ *Coll. Leid.*, 3-4; *Coll. Harleianum*, 1-6; 10; *Coll. Monac.* 2-3.

idiomata, secondo la definizione di Carisio, che privilegiano le differenze grammaticali tra greco e latino, dai lessici che mostrano un interesse esclusivamente lessicale, certo i glossari degli *Hermeneumata* rientrano in quest'ultima categoria. Negli *Hermeneumata Leidensia*, ad esempio, troviamo forme di cinque verbi, *ago*, *accuso*, *bibo*, *canto* e *dono*, con corrispondenti greci, ordinate secondo le voci latine, seguite da una serie di lemmi ordinati invece secondo le voci greche da ε a ω, comprendenti sostantivi, aggettivi, congiunzioni, ecc... Nella prima parte, riguardante la coniugazione, gli unici modi presi in considerazione sono l'indicativo, in vari tempi, e l'imperativo, con una tendenza che si ritrova confermata nel resto degli *Hermeneumata*; la seconda sezione, invece, presenta un vocabolario di lingua corrente e le forme verbali elencate sono quasi tutte alla III persona singolare dell'indicativo o alla II singolare dell'imperativo, forme caratteristiche della lingua parlata e del dialogo. I glossari, inoltre, sono organizzati intorno a temi che, negli *Hermeneumata Leidensia*, sono ben 38 (ambito divino e umano, alimenti, animali, vita sociale nella città e nella casa, e attività che si svolgono in casa e fuori). Pur nell'estrema variabilità, in tutte le versioni degli *Hermeneumata* si ha la conferma di «un sistema di organizzazione e presentazione del materiale che rimanda a una tradizione consolidata» (Tagliaferro 2003, 59).

Letture. Un'altra sezione è formata da testi di vario genere, destinati con tutta probabilità alla lettura. Per esempio negli *Hermeneumata Leidensia*, sono incluse 18 favole, per lo più riconducibili a Esopo e Babrio (Flammini 1990, 17), testi scelti, in conformità con alla tradizione, in vista di una utilità non solo linguistica, ma anche di ammaestramento orale-

Colloquia.

Nei *colloquia*, presenti in quasi tutte le versioni degli *Hermeneumata*, compaiono, sotto forma di dialoghi, sequenze di scene dell'intera giornata che, descrivendo le varie attività di ragazzi e adulti, sono state chiamate «sceneggiature quotidiane» (Ferri 2008, 112): il ragazzo si sveglia, si lava e si veste, generalmente con l'aiuto di un *puer*, poi va a scuola e segue le lezioni, sempre in compagnia di un *puer*, ritorna a casa per il pranzo e talvolta va di nuovo a scuola; l'adulto si alza e si veste, incontra gli amici, cena sempre con loro e va, alla fine della giornata, a dormire (Dionisotti 1982b, 93). Anonimo è il ragazzo protagonista delle scene scolastiche, anonimo l'insegnante, anonimi i servi che aiutano nelle varie faccende, anonima la madre di famiglia che parla solo per rispondere alle domande sui figli o sulla preparazione della cena.

I *colloquia* non sono costituiti solo da dialoghi, ma anche da monologhi e da parti descrittive.

Mentre nelle scene di adulti occupati in attività pubbliche o private è prevalente la forma dialogica, in quelle dove il protagonista è il ragazzo, lui stesso è l' "io narrante" (Korhonen 1996, 105). Fra queste ultime si distinguono parti in cui vengono descritte in dettaglio le attività scolastiche (tipo di insegnamento praticato, i contenuti disciplinari, ecc...) e parti che constano di «idealized dialogues that are meant to be used as models for verbal conversation in specific situation» (Korhonen 1996, 107), come per esempio il banchettante che non ha ancora avuto il vino richiesto, le contrattazioni sul prezzo al mercato, le domande usuali come: "chi bussa alla porta?", gli ordini dati ai servi per farsi vestire, accompagnare alla porta o preparare la mensa.

Come è stato ben osservato (Tagliaferro 2003, 64-65), «ciò che risulta comunque evidente è che la lingua impiegata nei *colloquia* è quella parlata, ben lontano dai modelli letterari in uso nella scuola: prova ne è, per il greco, l'assenza di *koine*, come l'oscillazione tra forme tematiche e atematiche nelle coniugazioni o tra diatesi media e attiva. Il lessico [...] presenta ovviamente i maggiori problemi, considerata la estrema fluidità di un testo il cui uso si è protratto nel tempo e che perciò era passibile di continue variazioni e/o inserzioni di lemmi [...]. Questa lingua quotidiana, sia nelle narrazioni che nei dialoghi, non ha i caratteri di un'oralità mimetica, con i suoi procedimenti sottili e raffinati di allusioni foniche, morfosintattiche, lessicali e discorsive; non vuole imitare il parlato con l'uso di interiezioni o di particelle illocutorie, ma è una lingua adatta alle competenze linguistiche della seconda lingua [...] o vicino allo zero. Le proposizioni sono brevi (soggetto, verbo e complemento oggetto), rarissima l'ipotassi come il genitivo/ablativo assoluto, l'imperativo è il modo statisticamente più impiegato e i verbi all'indicativo sono per lo più coniugati alla I e alla II persona, a conferma dell'andamento dialogico dei *colloquia*. [...] la lingua non è posta a confronto, come nella prassi grammaticale, con la

lingua normativa per evidenziarne la deviazione a livello fonetico, morfologico, lessicale e sintattico, sia nell'ottica di un atteggiamento sanzionatorio, sia di semplice constatazione di tratti semplici».

Gli *Hermeneumata*, dunque, venivano utilizzati per insegnare e imparare la lingua latina da parte dei parlanti greco, ma anche, all'occorrenza, il contrario, come afferma esplicitamente Rochette (2008, 89-90): «ces méthodes pouvaient, à l'occasion, servir aussi dans l'autre sens: pour des Romains désireux d'apprendre la langue grecque». Ma appare azzardato formulare, una conclusione generale sia pur ipotetica, riguardo all'importante questione su quale sia la lingua di partenza di tali manuali, il greco o il latino, data la natura composita anche dei singoli *colloquia* nella forma in cui ci sono pervenuti (Ferri 2008, 120).

In questa sede non ci interessa soffermarci sugli aspetti della lingua parlata⁶⁰, o sull'analisi degli errori di traduzione né sulla "grammatica" interna alla lingua greca e/o latina, ma ci importa mettere in luce l'aspetto metodologico, di cui scrive Ferri (2008, 112-113): «è possibile immaginare che i *colloquia* venissero memorizzati (cfr 121.43-4 *edisco interpretamenta*, con riferimento a glossari, forse agli *Hermeneumata* in generale), oppure impiegati come canovacci per facili drammatizzazioni tra gli studenti». Se gli *Hermeneumata* sono strumenti didattici, *Lehrbücher*, rivolti a coloro che vogliono accingersi a parlare e a comunicare oralmente in greco e latino, i *colloquia* sono stati scritti da docenti ai fini di una presentazione interattiva della lingua in forme emotivamente coinvolgenti, dove la narrazione alla prima persona facilita all'allievo l'immedesimazione con il protagonista della storia. Interessante è l'analogia con approcci moderni come *situational approach* che risale alla riflessione glottodidattica sviluppata tra gli anni Trenta e Sessanta del XX secolo dai linguisti applicati Harold Palmer e A. S. Hornby (Rochette 2008, 94; Tagliaferro 2003, 68).

2.4. Una testimonianza della prassi scolastica antica: *Glossaria bilingua*.

Un'altra fonte per lo studio della scuola antica sono i cosiddetti *glossaria bilingua* i quali hanno secondo Kramer, che li ha raccolti e studiati (1983; 1984; 1996; 2001; 2004), uno stretto rapporto con i glossari contenuti, come detto, negli *Hermeneumata*. Ampiamente circolanti nel IV secolo come testimoniato dai ritrovamenti papiracei, sono elenchi bilingui di termini e forme, relativi a testi latini, ad esempio a opere di Cicerone e Virgilio, autori entrati ben presto nel canone della scuola⁶¹.

Gli studiosi (Bataille 1967; Zalateo 1961; Rochette 1997, 181-188) hanno molto discusso sui compilatori e sui destinatari di questi sussidi, a partire dalla prima naturale ipotesi che si trattasse di materiali realizzati autonomamente da ragazzi che cominciavano a imparare il latino, o comunque, dato che le mani non appaiono infantili, da principianti sia pur di età più avanzata. Ma, come rileva Moore (1924, 321): «... in spite of blunders, it seems impossible to ascribe this production to a schoolboy, for, as the editors say, the work is on too large scale and the hand is too practiced for a learner. We must then reluctantly ascribe this to a poorly trained and careless teacher who prepared this aid for his pupils or for private study». E come valuta anche Zalateo (1961, 196): «Si potrebbe obiettare che l'apprendimento della lingua straniera non avveniva necessariamente nei primi anni d'età, ma spesso invece in età adulta; però, tenuto conto che le traduzioni dal latino in greco e viceversa presumibilmente rispecchiano un grado elementare di insegnamento, anche se impartito – ma non sempre ne abbiamo le prove – a persone che ormai non frequentavano più la scuola, ho ritenuto opportuno considerare tali documenti come lavori scolastici».

Il che non toglie che essi, come i glossari degli *Hermeneumata* e altri glossari contenuti in appendice a manoscritti medievali (similmente al "dizionario" finale di certi corsi moderni di latino o greco per

⁶⁰ I *colloquia* offrono testimonianze praticamente uniche della lingua parlata, anche se da utilizzare con cautela da parte degli storici della lingua, ricordando che la loro finalità è l'insegnamento e non alla rappresentazione dei fenomeni del parlato di per sé (Ferri 2008, 112).

⁶¹ Papiri bilingui contenenti Cicerone: Pack 1965, n. 2922 et 2923; i papiri bilingui contenenti Virgilio: Pack 1965 n. 2939, 2940, 2946, 2948, 2950, 2951.

principianti), possano aver subito rimaneggiamenti in base alle esigenze del caso e che all'occasione venissero anche usati privatamente da un autodidatta (Bataille 1967, 163).

I *glossaria bilingua* ci danno quindi probabilmente informazioni sulle prassi scolastiche e sulle strategie didattiche e di apprendimento nello studio iniziale del latino da parte di parlanti greco. A quanto pare, di solito, dopo la lettura diretta dei brani virgiliani o ciceroniani, il docente procedeva a presentare il significato dei singoli sintagmi o di intere frasi o brani, grazie all'unione di parole che grammaticalmente vanno congiunte e dei participi coi loro soggetti o coi loro verbi nelle forme verbali composte (Rochette 1999, 193-196).

Il fatto interessante è che le parole latine venivano tradotte in greco "meccanicamente", quasi che il significato generale dovesse essere indicativo, e rimanesse compito dello studente il *labor limae* semantico necessario per individuare la sfumatura più adatta al singolo contesto. La traduzione di questo tipo, cioè *ad verbum* (Brock 1979), era un sussidio per l'apprendente e non aveva nessuna ambizione letteraria, poiché questo esercizio rientrava evidentemente nelle prime fasi dell'apprendimento, cioè nella *praelectio*.

I materiali pedagogici, contenenti le traduzioni letterali dei testi di Virgilio e Cicerone, e i glossari avevano un fine pratico, in quanto servivano alla formazione iniziale di apprendenti di lingua greca che aspiravano a una infarinatura linguistica di latino per avere accesso all'apparato statale, tanto quanto bastava ai fini di un approccio ai testi del diritto romano negli originali. Interessante è però notare che, come scrive Rochette (1999, 197): «Bien que le but de l'enseignement du latin fût tout à fait pratique, ce n'était pas Gaius ou Papinien qui servaient de guides aux hellénophones, mais, tout comme lorsqu'ils étudiaient leur langue maternelle, un poète et un orateur, Virgile et Cicéron». Il poeta e l'oratore dovevano risultare un po' più allettanti e motivanti dei giuristi per l'apprendente di lingua greca, su cui pure avrebbero trascorso gran tempo come funzionari dell'amministrazione statale, perché, come scrive Rochette (1999, 209), «pour les populations de langue grecque, le latin apparaît, semble-t-il, comme une langue difficile à maîtriser, et on peut facilement imaginer que rares étaient les hellénophones moyens qui pouvaient prétendre à une connaissance approfondie de la langue de Rome».

2.5. La metodologia didattica.

Se i *glossaria bilingua* e gli *Hermeneumata* indicano la probabile esistenza di una sorta di *curriculum* scolastico per l'apprendimento del latino da parte di grecofoni (Debut 1983; Dionisotti 1982a, 86-87). Miraglia (2004a, 226-227) ha così ipotizzato la strutturazione di questo *curriculum* contenutistico-metodologico in sette gradi:

- 1) «i fanciulli imparavano prima di tutto l'*alfabeto* e i *primi elementi* del latino (e, all'inverso, i bambini romani imparavano a scrivere e leggere le lettere greche);
- 2) s'avvicinavano poi alla *nomenclatura*, per imparare a designare molte delle cose del mondo che li circondava con parole appropriate; questa nomenclatura era generalmente disposta in maniera metodica per argomenti;
- 3) più o meno contemporaneamente imparavano a *declinare* sostantivi e aggettivi e a *coniugare* i verbi, con un criterio che spesso sembra esser selettivo: prima di tutto apprendevano a padroneggiare alcune forme, le più frequenti, senza uno schema fisso e immutabile;
- 4) imparavano a memoria e variavano in più modi con esercizi estemporanei *locuzioni quotidiane* e *formule colloquiali* insieme a primi testi (i cosiddetti *colloquia* della *conversatio cottidiana*); grazie a questo materiale potevano esercitarsi a dialogare, con un registro piuttosto basso di conversazione, su molti argomenti assai comuni nella vita d'ogni giorno;
- 5) passavano poi a primi *testi continui*, come favole e racconti, su cui s'esercitavano con primissimi *progymnasmata*;
- 6) affrontavano in seguito le *opere di Virgilio* e le *orazioni di Cicerone* (mentre i ragazzini romani si confrontavano con Omero e gli oratori greci), insieme ad altri autori; ma la competenza linguistica era ancora troppo esile perché potessero legger tali testi con facilità: venivano dunque seguiti

dall'insegnante e adoperavano una traduzione pedissequa *ad litteram*; il docente poteva così fare in modo che *facile et distincte scripta oculis sequerentur et vim cuiusque verbi discerent* (Quint. II, 5, 4) sotto la sua guida, e s'allenassero a ricavare dal centro semantico delle parole il significato proprio del vocabolo nel contesto che in quel momento s'esaminava;

7) quelli che volevano avanzare verso gradi ulteriori procedevano allo studio dei *commentari* dei poeti e degli scrittori in prosa, e a più alti e più complessi *progymnasmata* retorici, preparatori all'attività forense».

I *glossaria bilingua* e gli *Hermeneumata* dunque erano sussidi pratici per il primo approccio all'apprendimento della lingua, ma forse erano anche libri di testo, per così dire, inseriti in un vero e proprio *curriculum studiorum*, pensato per l'apprendimento della lingua straniera.

Questo “percorso”, come scrive Miraglia (2004, 231-234), «prevedeva l'apprendimento della nomenclatura disposta per argomenti, poi l'esercizio della lingua nei suoi registri quotidiani e colloquiali, la lettura di brevi e facili testi continui, l'analisi diligente di scrittori e poeti tradotti *ad litteram* parola per parola, alla cui lettura i ragazzi arrivavano non senza fatica quando ancora non avevano sufficiente esperienza della lingua, conoscenza di vocaboli e strutture e scaltrezza da poter leggere opere letterarie con adeguata scorrevolezza e senz'aiuti; e infine esercitazioni più complesse scritte e orali e studio dei commenti relativi agli autori classici. [...] né il latino abdicò al suo primato nei campi che sempre erano stati di pertinenza prevalentemente romani: infatti, benché cominciasse ad esser lecito tradurre le leggi in greco, non poteva però adoperarsi nessun testo, se non quelli tradotti *κατὰ πῶδα*, cioè interpretati *verbum de verbo*: era infatti necessario che i giureconsulti fossero in grado di comprender l'originale latino almeno comparandolo alla traduzione. E per acquisire questo grado di competenza linguistica e questa capacità, nessun esercizio poteva apparire più adatto se non quello con cui i discenti s'abituavano a seguire parola per parola un'opera letterariamente elaborata, e a scioglierne così le difficoltà. [...] La massima preoccupazione dei maestri sembra sia stata quella di far imparare a memoria ed esercitare singoli vocaboli, locuzioni e fraseologia specifica. Lessico e fraseologia tenevano quindi il primo posto, e sembrano essere stati ritenuti più importanti della morfologia: per non parlar della sintassi, che veniva evidentemente imparata solo *per exempla*).

2.6. Agostino: l'esperienza “dolorosa” di un apprendente

Agostino, che ci ha lasciato una celebre testimonianza della sua formazione scolastica (McLynn 2005; Moretti 2010), fu un professore di retorica e dunque un insegnante. Troviamo l'accenno sulla necessità di una definizione didattico-scolastica, o di un *ordo docendi*, in un passo⁶² che è stato ben analizzato (Vössing 1998, 123):

... si quempiam ludi magistrum audiremus conantem docere puerum syllabas, quem prius litteras nemo docuisset, non dico ridendum tamquam stultum, sed vincendum tamquam furiosum putaremus non ob aliud, opinor, nisi quod docendi ordinem non teneret.

Secondo Agostino l'uomo conosce attraverso l'esperienza diversa delle *res*, a cui vanno aggiunti i *verba*, poiché l'apprendimento è un movimento dinamico che “segna”, “segnala” e, dunque, “insegna”, dal concreto all'astratto, dal particolare all'universale, dal pratico al teorico; il vescovo di Ippona, in ogni caso, sottolinea l'importanza del radicamento delle abilità apprese nella mente umana mediante l'uso⁶³.

⁶² Aug., *De ord.* 2, 7, 24.

⁶³ Aug., *De mag.*, 4, 8: *Placetne appellemus significabilia ea quae signis significari possunt et signa non sunt?* Aug., *De mag.*, 9, 27: *Cognitio rerum quae significantur, cognitioni signorum anteferenda est.* Aug., *De mag.*, 9, 36: *Verissima quippe ratio est, et verissime dicitur, cum verba proferuntur, aut scire nos quid significant, aut nescire: si*

Res e verba sono lo specchio di una stessa cosa nella mente dell'apprendente, dove tuttavia rimane più "impresso" coscientemente il *signum* sul *significabile* proprio di una lingua, per cui Agostino rimarca⁶⁴ che l'apprendimento non può essere un'immagine mentale, simbolizzata, ma l'espressione di una diretta esperienza⁶⁵. Nel *De quantitate animae*, Agostino contrappone le abilità (*artes*) che si imparano mediante l'osservazione e le abilità, invece, che hanno bisogno di un docente; tra le prime *artes* o abilità c'è la lingua "propria" cioè la lingua madre o "L1" che si impara con l'ascolto, mentre la lingua altrui o "L2" si apprende con un maestro⁶⁶. Sempre attento prima alla pedagogia come professore di alunni, poi alla missione pastorale in qualità di vescovo verso i fedeli (Henninger 1989; Paffenroth e Hughes 2000), Agostino evidenzia l'importanza della motivazione dello scolaro nell'apprendimento, criticando con ferma opposizione il sistema educativo severo del suo tempo (Alfonsi 1971): spesso gli alunni, a distanza di anni, ricordavano di gran lunga meglio la *ferula* che, segno dell'indifferenza dei docenti e dell'approvazione dei genitori, era una secolare consuetudine⁶⁷, rispetto alla materia (Bonner 1986, 180-183; Néraudau 1996, 58-59).

Agostino, infatti, ricorda di essere stato educato con una ferrea disciplina e a suon di percosse per imparare la letteratura di cui non comprendeva l'utilità e che, anche a causa di questa esperienza dolorosa, sviluppò una profonda inclinazione verso la sofferenza⁶⁸ (Ferrari 1974).

Secondo il vescovo di Ippona, se lo scolaro non è emotivamente coinvolto e non viene stimolato all'interesse verso l'apprendimento di una data disciplina, nel caso di una lingua difficile come il greco, la paura delle nerbate sortirà poco effetto⁶⁹, ma lo scarso rendimento sarà da imputare all'inerzia che ostacola quel rapporto di collaborazione tra docente e discente, laddove il primo dovrebbe invece essere capace di far nascere la motivazione nel secondo per mezzo della sua parola⁷⁰.

scimus, commemorari potius quam discere; si autem nescimus, ne commemorari quidem, sed fortasse ad quaerendum admoneri.

⁶⁴ Aug., *De mag.*, 10, 33-11, 38.

⁶⁵ A questo proposito Kelly (1976², 310) afferma che il vescovo di Ippona avrebbe elaborato, *in nuce*, «an approach roughly resembling the Direct Method, but tempered by the needs of rhetorical training».

⁶⁶ Ad un certo punto dell'opera (*De quant. an.*, 18, 32), Agostino (A.) vuole confutare la tesi di Evodio (E.), secondo la quale l'apprendimento della lingua madre implicherebbe un aumento quantitativo dell'anima: (E.) ... *aliae sunt artes, quas, dum in alios intendimus, discimus, aliae, quae a magistris nobis inseruntur.* ... (come l'arte dei funamboli che occorre imparare da un maestro, in quanto non è sufficiente osservare).

(A.) *Bene sane dicis; nam hoc tibi etiam de locutione responderim; multi enim Graeci et aliud linguae genus crebrius nos loquentes audiunt quam funiambulorum spectant; qui ut linguam nostram discant, quemadmodum nos, cum ipsorum nosse volumus, saepe magistris traduntur. Quae cum ita sint, miror, cur animae incrementis tribuere velis, quod loquuntur homines, quod autem in fune ambulanti, nolis.*

(E.) *Nescio quo modo ista confundis. Nam qui ut linguam nostram discat magistro traditur, novit aliam quandam suam, quam eum, quod eius anima creverit, puto didicisse; cum autem discit alienam, non ampliori animae, sed arti tribuo.*

⁶⁷ Hor., *Ep.*, 2, 1, 70; Quint., *Ist.*, 1, 3, 14; Sen. *De clem.*, 6; Mart., *Epigr.*, 10, 62, 0; Aus., *Prot.*, 12-34; Petr., *Satyr.*, 4, Cic., *de orat.*, 28, 2

⁶⁸ Aug., *Conf.*, 1, 9, 14: *Deus, deus meus, quas ibi miseras expertus sum et ludificationes, quandoquidem recte mihi vivere puero id proponebatur, obtemperare monentibus, ut in hoc saeculo florerem et excellerem linguosis artibus ad honorem hominum et falsas divitias famulantibus! Inde in scholam datus sum, ut discerem litteras, in quibus quid utilitatis esset ignorabam miser. Et tamen, si segnus in discendo essem, vapulabam. Laudabatur enim hoc a maioribus, et multi ante nos vitam istam agentes praestruxerant aerumnosas vias, per quas transire cogebamur multiplicato labore et dolore filiis Adam.*

⁶⁹ Aug., *Conf.*, 1, 9, 15: *Non enim deerat, domine, memoria vel ingenium, quae nos habere voluisti pro illa aetate satis, sed delectabat ludere.* 1, 10, 16: *Non enim meliora eligens inoboediens eram, sed amore ludendi.*

⁷⁰ Aug., *de cat. rud.*, II, 3-4: *Et re quidem vera multo gratius audimur, cum et nos eodem opere delectamur: afficitur enim filium locutionis nostrae ipso nostro gaudio, et exit facilius atque acceptius. Quapropter [...] quibus modis faciendum sit, ut gaudens quisque catechizet (tanto enim suavior erit, quanto magis id potuerit), ea cura maxima est.*

2.7. Agostino impara il greco

Famoso e istruttivo è il caso dello sfortunato incontro di Agostino con la lingua greca e la letteratura greca (Courcelle 1943, 142; Marrou 1958⁴, 436 s.; Solignac, 1962, 662).

Così racconta egli stesso nelle *Confessiones* tra narrativa e allusioni simboliste (Mohrmann 1991, 42-46)⁷¹:

Cur ergo Graecam etiam grammaticam oderam talia cantantem? Nam et Homerus peritus texere tales fabellas et dulcissime vanus est. Mihi tamen amarus erat puero. Credo etiam Graecis pueris Vergilius ita sit, cum eum sic discere coguntur ut ego illum. Videlicet difficultas, difficultas omnino ediscendae linguae peregrinae, quasi felle aspergebat omnes suavitates Graecas fabulosarum narrationum. Nulla enim verba illa noveram et saevis terroribus ac poenis, ut nossem, instabatur mihi vehementer. Nam et Latina aliquando infans utique nulla noveram et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu inter etiam blandimenta nutricum et ioca adridentium et laetitias alludentium. Didici vero illa sine poenali onere urgentium, cum me urgeret cor meum ad parienda concepta sua, et qua non esset, nisi aliqua verba didicissem non a docentibus, sed a loquentibus, in quorum et ego auribus parturiebam quidquid sentiebam. Hinc satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem.

Figlio di un piccolo possidente di una piccola città della Numidia, Agostino iniziò a studiare il greco verso i sette anni⁷², con un metodo basato, dopo una prima infarinatura dell'alfabeto per lui odioso, sulla memorizzazione di elenchi di parole disposte in ordine alfabetico o per categorie, e poi collocate in contesti letterari o paraletterari del tutto sconosciuti ai discenti.

Questo metodo diminuiva la motivazione del discente a andare oltre la difficoltà della lingua greca, per dilettarsi delle belle narrazioni della mitologia greca. Ma l' "odio" verso la lingua greca nasceva nel giovane Agostino dalla costrizione, dall'atteggiamento opprimente e vessatorio del docente, dalla *meticulosa necessitas*, contrapposta alla *libera curiositas*, spinto dalla quale narra di aver appreso la lingua madre, ascoltando, con naturalezza, gli altri parlare e ripetendo ciò che si è ascoltato⁷³: *non amabam litteras [scil. Graecas] et me in eas urgeri oderam.*

Fra l'altro, il greco era per il giovane Agostino almeno la terza lingua, dato che era cresciuto in un ambiente bilingue, dove si parlava punico e latino (Green 1951; Adams 2003, 213-245) e questo retaggio linguistico non fu senza conseguenze, se ancora a Milano gli veniva rimproverata la pronuncia "africana" della lingua latina⁷⁴ (Adams 2003, 192-194).

Come riassume Moretti (2010, 531): «sia come sia, il quadro linguistico in cui sarà collocato l'apprendimento dell'odiato greco si potrebbe dunque così ricostruire: 1. Agostino, quando parla della lingua-madre che si impara ascoltando per *libera curiositas*, si riferisce sicuramente al latino; 2. al greco deve essere riservato il ruolo di lingua appresa a scuola, mnemonicamente e grammaticalmente, sotto lo sprone della costrizione; 3. nel caso dell'Ipponense non si può escludere che l'ulteriore interferenza con un punico non pienamente padroneggiato abbia a sua volta contribuito a rendere ostico anche l'apprendimento scolastico del greco».

Parallela all'esperienza di Agostino è quella del poeta del IV-V secolo d.C., Paolino di Pella (Dionisotti 1982, 121), il quale, membro di una buona famiglia della Macedonia e forse nipote d'Ausonio, fu

⁷¹ Aug., *Conf.*, 1,14,23

⁷² Agostino incominciò a studiare a Tagaste a partire dal 361 (*ludi magister*); verso il 365-366 si trasferì a Madaura, dove dimorò fino al 369 (*grammaticus*); nel 370 trascorse un anno inattivo a Tagaste; nell'autunno del 371 continuò gli studi più raffinati (*rhetor*) a Cartagine; nel 372-373 lesse l'*Hortensius*, da cui scaturì la conversione alla filosofia e l'adesione al manicheismo; poi fu di nuovo a Tagaste per insegnare grammatica circa dal 375 (Marrou 1960, 22).

⁷³ Aug., *Conf.*, 1, 14, 23.

⁷⁴ Aug., *De ord.*, 2,17,45.

allevato da servi da cui imparò, come “L1”, il greco⁷⁵, ma verso i cinque anni⁷⁶ fu obbligato a studiare il latino. Virgilio gli sembrò d'una difficoltà insormontabile⁷⁷, e non stupisce di ritrovare ripetuti quasi *ad litteram* espressioni e sintagmi delle *Confessiones* agostiniane⁷⁸; del resto il capolavoro del vescovo di Ippona circolò precocemente in tutto l'Impero latinofono, e Paolino, scrivendo intorno al 459, anno in cui aveva da poco avuto gli ottantatré anni⁷⁹, è possibile intendesse espressamente alludere⁸⁰, per spirito di emulazione, all'esperienza di Agostino come apprendente del greco (Moreschini-Norelli 1996, 631)⁸¹.

Diverso è l'esito finale. Paolino infatti si compiace di essere, nonostante gli ostacoli iniziali, uscito vittorioso dalla sfida linguistica con il latino, raggiungendo la padronanza delle due lingue, tanto da poter appunto narrarlo in un poemetto autobiografico di seicentosedici esametri di una certa eleganza, l'*Eucharistos* (Dionisotti 1982a, 121)⁸². Mentre Agostino, che, insoddisfatto della propria scarsa preparazione nella lingua greca acquisita da bambino, riprese a studiarla da adulto, intorno al 400 d.C., confesserà più tardi a se stesso, secondo la sua tendenza, per una “disposizione di spirito, nutrita di simbolismo” (Mohrmann 1991, 42-46), a dare valore simbolico ai dettagli della propria narrazione biografica: *ego quidem Graecae linguae perparum assecutus sum, et prope nihil*⁸³.

3.1. Il Medioevo

Fino al regno di Giustiniano (527-565)⁸⁴, grazie alla relativa prosperità delle città, restarono operative attività scolastiche finalizzate alla preparazione e formazione della classe dei *βουλευται*, cioè della classe dirigente locale; ma a partire dal secondo quarto del VI secolo, la vita culturale risentì della crisi dell'Impero romano, con effetti concreti aggravati dalla legislazione antipagana di Giustiniano stesso.

L'Accademia di Atene fu chiusa nel 529, mentre a Costantinopoli vennero arrestati o esiliati filosofi e retori nel 562; e il rogo dei libri e delle immagini degli “dei falsi e bugiardi” diventa la metafora di un mondo ormai alla fine, mentre l'Impero vacillava anche sui confini orientali: i Persiani devastano, le epidemie e inondazioni mietono vittime e producono fame, mentre due terremoti, nel 551, distruggono due città universitarie, Antiochia e Beirut, che non verranno mai più ricostruite.

Nel periodo tardoantico la civiltà greco-romana era vitale per i continui scambi commerciali e culturali tra Occidente e Oriente, ma, come ha dimostrato il classico studio di Pirenne, l'espansionismo arabo nel *Mare nostrum* dal VII secolo d.C. ostacolò questa interazione con conseguenze anche sulla conoscenza del greco e del latino; uno degli aspetti che segnano il passaggio dal mondo antico al Medioevo è, secondo Cavallo (1990, 48), «la perdita di identità e consapevolezza greco-romana da entrambe le sponde del Mediterraneo».

⁷⁵ Paul. Pell., *Euchar.*, 77-78 : *conloquio Graiorum adsuefactus famulorum, / quos mihi iam longus ludorum iunxerat usus.*

⁷⁶ Paul. Pell., *Euchar.*, 72: *Nec sero exacto primi mox tempore lustris.*

⁷⁷ Paul. Pell., *Euchar.*, 75-80.

⁷⁸ Cfr. Aug., *Conf.*, 1, 13, 20: *tenere cogebat Aeneae nescio cuius errores*, e cfr. con Paul. Pell., *Euchar.*, 74: *erroresque legens cognoscere cogor Ulixis; Conf.* 1, 14, 23: *Videlicet difficultas, difficultas omnino ediscendae linguae peregrinae... Nulla enim verba illa noveram*, e cfr. Paul. Pell., *Euchar.*, 79-80: *unde labor puer, fateor, fuit hic mihi maior, / eloquium librorum ignotae apprehendere linguae.*

⁷⁹ Paul. Pell., *Euchar.*, 12-14: *altera ab undecima annorum currente meorum / hebdomade sex aestivi flagrantia solis / solstitia et totidem brumae iam frigora vidi.*

⁸⁰ Paul. Pell., *Euchar.*, 75-80: *Protinus et libros etiam transire Maronis / vix bene comperto iubeor sermone Latino, / conloquio Graiorum adsuefactus famulorum, / quos mihi iam longus ludorum iunxerat usus, / unde labor puero, fateor, fuit hic mihi maior, / eloquium librorum ignotae apprehendere linguae.*

⁸¹ Aug., *Conf.*, 1, 14, 23: *Credo etiam Graecis pueris Vergilius ita sit, cum eum sic discere coguntur, ut ego illum.*

⁸² Paul. Pell., *Euchar.*, 81-84: *Quae doctrina duplex sicut est potioribus apta / ingeniis geminoque ornat splendore peritos/ sic sterilis nimium nostri, ut modo sentio cordis, / exilem facile exhaustit divisio venam.*

⁸³ Aug., *contra lit. Pet.*, 2, 38, 91.

⁸⁴ Abbiamo consultato utilmente, al fine di inquadramento generale, oltre a studi più specifici, per la redazione di questo paragrafo e i successivi: Graff 1989; Cavallo-Chartier 2009.

A poco a poco, il greco scompariva dal *curriculum studiorum* delle scuole d'Occidente, fino a essere dimenticato quasi del tutto: pochi sono i dotti che conoscono il greco o hanno qualche conoscenza di base (Harris 1995, 121). A compensare almeno in minima parte questa perdita dovevano servire le traduzioni in latino delle opere filosofiche realizzate da Boezio, l'ultimo degli antichi (Milani 1994), e Cassiodoro.

Il greco in realtà non scomparve del tutto in quelle zone dove era più forte lo scambio con il mondo bizantino. Il greco viene infatti compreso a Roma nell'VIII e IX grazie alla presenza di un'attiva comunità grecofona e, se nell'Italia del Nord viene subito dimenticato, nel Sud si preserva anche a seguito della conquista di Giustiniano (Harris 1995, 121) mentre a Bisanzio la scuola è sacralmente depositaria della tradizione grecoromana (Markopoulos 2006, 95)

Berschin (1988, 3-4), in uno studio documentatissimo sulla conoscenza del greco nell'Occidente latino, ha riconosciuto nel corso di tutto il Medioevo «a dotted line [...] of concern with and knowledge of Greek». Ma naturalmente bisogna stabilire che cosa si intenda per “conoscenza” della lingua greca: una cosa è imparare il greco per commerciare con i mercanti bizantini oppure per andare in pellegrinaggio nei luoghi santi, per cui era forse sufficiente far uso dei “frasari” contenuti negli *Hermeneumata*.

Ma la competenza comunicativa del greco non era adatta alla lettura di testi letterari retoricamente elaborati. Come sottolinea Cavallo (1990, 50), il venir meno dello studio della grammatica impedì la circolazione dei testi e concretamente limitò l'uso del greco ai messaggi simbolici, a segni sacrali, distintivi o decorativi, a formule e a citazioni divenute stereotipate.

Del resto se da una parte mancavano dizionari, lessici oppure manuali di grammatica pensati per chi non fosse di madrelingua greca, dall'altra parte gli studiosi medievali dell'Occidente latino erano spesso più interessati, in pratica, alle etimologie che potevano essere acquisite da lessici appositi (Gianola 1980, 9-10). Durante il Medioevo latino, la lingua di Omero in effetti fu in grado di sopravvivere nella sua dimensione lessicale molto più che in quella grammaticale, in quanto gli studiosi potevano ricavare molte parole greche usate da Cicerone, Plinio il Giovane e dai poeti latini e dagli autori cristiani come Ambrogio e Girolamo.

Per esempio, nel XIII secolo, il *Graecismus* di Eberhard di Béthune (Grondeux 2001), un poema sulla grammatica latina ricco di riferimenti linguistici al greco, e la *Glossa in quattuor libros Sententiarum Petri Lombardi* (1952) di Alessandro di Hales (1183-1245) ostentano un uso arbitrario delle etimologie delle parole greche o di origine greca in uso nel latino, ma «all of these works belong to the history of Latin language instruction in the Middle Ages. Their purpose is not to teach Greek [...] but rather to expand the expressive capacity of Latin by means of 'exotic' finesse.» (Berschin 1988, 254).

Beda il Venerabile (673-735), pur non essendo completamente ignorante di greco, era capace di leggere le opere teologiche greche di Origene, Basilio e Clemente solo nelle traduzioni in latino. L'elementare conoscenza del greco da parte di Beda poteva venire da dizionari, da lessici e forse da grammatiche a noi ignote oppure dallo studio su una bibbia bilingue, parola per parola, oppure dall'utilizzo di un esemplare degli *Hermeneumata Pseudodositheana* portato in Inghilterra da Teodoro di Tarso, ottavo vescovo di Canterbury.

Ma in ogni caso, in una sua opera, *De orthographia*, scritta a beneficio dei monaci che, con una conoscenza basilare della grammatica latina, volevano dedicarsi alla copiatura della Bibbia, Beda redige una lista di *idiomata*, cioè di verbi e sostantivi con differenti costruzioni in greco e in latino, dimostrando di aver consultato trattati grammaticali come quelli del vescovo Agroecius (V d.C.), autore di un *De orthographia et differentia sermonis*, oppure di aver attinto ai trattati di Carisio, Diomede, Dositeo e Prisciano (Dionisotti 1988a).

Tra IX e X secolo furono redatti due brevi testi con qualche pretesa di informazione sulla grammatica greca. Nel contempo però continuava una certa attività di traduzione di testi greci in Italia, in particolare a Roma e a Napoli (Dionisotti 1988b).

A questo riguardo, il caso più notevole è quello delle opere attribuite a Dionigi l'Areopagita⁸⁵, di cui nel 827 l'imperatore bizantino Michele inviò una copia al re di Francia, Ludovico il Pio. Dopo una prima traduzione ad opera di Ilduino, Carlo il Calvo commissionò una nuova traduzione al monaco irlandese Giovanni Scotto Eurigena (810-875), che la completò prima del 862. Eriugena possiede una

⁸⁵ Ora conservato alla Bibliothèque Nationale (Gr. 437) a Parigi.

conoscenza del greco straordinaria per la sua età, dimostrando di aver familiarità con testi patristici greci e con qualche classico (persino con il *Timeo* platonico) e di essere capace di tradurre in latino opere di Gregorio di Nissa e di Massimo il Confessore. Era del resto sua abitudine inserire nelle poesie latine parole greche come camei.

Due secoli più tardi la lingua greca trova un altro paladino, nell'Occidente latino, in Roberto Grossatesta (1168–1253), vescovo di Lincoln, che chiamò monaci greci in Inghilterra e affidò al vescovo Giovanni di Basingstoke, arcidiacono di Leicester (morto nel 1252), l'incarico di raccogliere testi in Grecia (McEvoy 2008, 355). Secondo Dionisotti (1988a, 21), «the real watershed in Grossatesta's Greek studies [...] was the point when he stepped beyond all the nuggets embedded in Western tradition and sat down to work on continuous Greek texts with the aid of grammars and dictionaries composed by Greeks». E se, a differenza dei lessici, poco si può dire sui testi di grammatica portati in questa occasione dalla Grecia (Dionisotti 1988, 22 s.), è vero che, in ogni caso, Grossatesta ebbe una conoscenza tale della lingua greca da poter ritradurre una nuova traduzione del *Corpus Areopagiticum* e tradurre anche altre opere teologiche (Mercken 1999, 338 s).

Poco più tardi, Bacone (1214–1294), detto *doctor mirabilis* e allievo prediletto di Grossatesta, sostenne la necessità di padroneggiare greco ed ebraico per la conoscenza diretta delle Sacre Scritture e della filosofia, e perciò riconobbe come fatto grave la mancanza di testi di grammatica e di metodi didattici per l'insegnamento di queste lingue⁸⁶. Poiché l'ignoranza del greco e dell'ebraico portava alle false etimologie dei lessici allora in uso, Bacone tentò, e fu il primo per quanto ne sappiamo, di compilare una grammatica della lingua greca ad uso degli Occidentali latini basandosi sulla tradizione didattica del latino (Nolan-Hirsch 1902; Pertusi 1962, 341 s.). Sebbene la grammatica elaborata da Bacone non abbia avuto ampia circolazione, essa costituì un punto di riferimento importante per lo studio del greco nell'Occidente latino, tanto che nel 1312, con il Concilio di Vienne in Francia, il papato cercò di introdurre lo studio del greco nel *curriculum* delle scuole insieme all'ebraico, creando quaranta cattedre nelle quattro università principali della Cristianità (Berschin 1988, 323-325).

3.2. La scuola a Bisanzio: un breve sguardo di mille anni

La civiltà bizantina raggiunge il suo maggior splendore fra la metà del IV e la fine dell'XI secolo, mentre la cultura e la vita scolastica ritorna a rifiorire, dopo i tempi turbati della conquista araba, sotto il regno di Michele III (842-867), grazie all'organizzazione dello zio materno del sovrano, Cesare Bardas, che stabilisce nel palazzo della Magnaura una scuola di altissimo livello con quattro cattedre retribuite dallo Stato (filosofia, grammatica, geometria e astronomia). Nel corso del tempo questa scuola si struttura allargando sia il corpo docente sia l'ambito delle discipline, mentre dal X secolo, a Costantinopoli, si va sviluppando una rete di scuole di livello secondario.

Ma la presa e il saccheggio di Costantinopoli da parte dei Latini nel 1204 contribuisce al declino dell'attività scolastica fino alla caduta di Costantinopoli nel 1453, evento che determinerà la fuga di tanti intellettuali e di professori nell'Occidente latino.

Nei secoli IX- XV la formazione si suddivideva in due cicli (cfr. Harvey 1989): la *προπαιδεία*, assicurata in tutte le città di qualche importanza, comportava l'acquisizione dei rudimenti, mentre la *παιδεία*, fondata principalmente sulla grammatica, intesa nel senso tradizionale (morfologia e sintassi, studio dei poeti e 'cultura generale' con alcuni elementi di retorica, di scienze e di filosofia), era rivolta a ragazzi dall'età di dieci o undici anni fino all'età di sedici o diciassette anni. A questo livello, ogni scuola è posta sotto la direzione di un maestro chiamato *παιυδευτής ο διδάσκαλος*. Nel X secolo, l'organizzazione era ancora scarsa da parte dello Stato bizantino: ogni istituto non disponeva che di un professore, assistito da alcuni studenti già un po' esperti (*έκκριτοι*), che servivano da ripetitori. Il

⁸⁶ Bacone, *Opus Tertium* 10: *Non sunt quattuor Latini qui sciunt grammaticam Hebraeorum et Graecorum et Arabum [...] Multi vero inveniuntur, qui sciunt loqui Graecum et Arabicum et Hebraeum inter Latinos, sed paucissimi sunt, qui sciunt rationem grammaticae ipsius, nec sciunt docere eam: tentaverunt enim permulti.*

παιυδετής riceveva dai genitori dei ragazzi un salario che aveva spesso difficoltà a farsi versare. A partire dagli anni 940-950, si parla di nuovo, nel quadro di queste scuole, di cattedre pubbliche (*θρόνοι*). Il corpo dei professori titolari, diretto da un “presidente” (*προκαθέμενος*), era reclutato per cooptazione. Il voto di un collegio di professori e di alunni era sottoposto alla sanzione dell’ autorità imperiale. Vi era un solo *θρόνος* per scuola, ma il titolare era assistito da uno o più maestri aggiunti, eletti dagli insegnanti e dai dipendenti dell’ istituto. Quest’ organizzazione, stabilita da Costantino VII Porfirogenito, richiamava lo statuto dei *μουσεία* municipali dall’ epoca protobizantina. Ma il titolo di sofista era scomparso, insieme al prestigio che circondava i maestri dell’ arte oratoria ai tempi di Proairesios e di Libanio.

Venivano usati manuali della tradizione come la grammatica di Dionisio Trace e i trattati di retorica di Ermogene e Aftonio, mentre si accentuavano le prassi didattiche dei secoli IV e V come la sostituzione del commento all’ opera originale e l’ abbreviazione ulteriore dei compendi trasmessi dall’ epoca precedente. Naturalmente l’ insegnamento ormai ignora del tutto il latino e tutto ciò che riguarda l’ Occidente “barbaro”.

La grammatica di Dionisio Trace, l’ opera fondamentale in uso nelle scuole bizantine ma che sarà anche la base per la redazione dei “manuali” greci pubblicati in Occidente dai dotti fuggiti dopo la caduta di Costantinopoli (1453), era fondata sulla classificazione delle 56 declinazioni distinte in base al genere e alla desinenza del nominativo e delle 13 coniugazioni dei verbi, suddivisi secondo la lettera finale della radice e la desinenza della prima persona singolare dell’ indicativo presente. Questa complessa sistemazione, tracciata da Dionisio il Trace e perfezionata da Teodosio di Alessandria (databile tra il III e il V sec. d. C.), sopravvisse fino alla fine di Bisanzio. Gli studiosi del periodo bizantino non furono originali rinnovatori dei materiali pedagogici del passato e preferirono la riproposizione meccanica di ciò che la *παιδεία* greca aveva elaborato. Il punto debole dell’ insegnamento della lingua era certamente la grammatica e in particolare la scarsa attenzione alla sintassi, mentre era posta la massima cura all’ accentuazione e all’ ortografia; l’ insegnamento grammaticale era infatti focalizzato sulle parole isolate piuttosto che sulle frasi (Swiggers-Wouters 2003):

In ogni caso, lo studio scientifico della grammatica era messo da parte a vantaggio della redazione di manuali destinati ai principianti (Sandys 1958³, I, 434-436), come conferma lo studio sistematico delle grammatiche di greco prodotte a Bisanzio (Robins 1993, 20-29), che ha messo in evidenza tre caratteristiche essenziali:

- 1) i grammatici bizantini si consideravano anzitutto insegnanti e la loro attività di ricerca era inerente alla loro principale attività;
- 2) i grammatici bizantini si consideravano “guardiani” della lingua e della cultura greca e prodigavano ogni energia per custodire questo glorioso patrimonio, cioè proteggere la cultura del passato e difenderla da influenze o corruzioni esterne che potevano minacciarne la purezza o la stessa sopravvivenza;
- 3) i grammatici bizantini ritenevano che, se lo studio della grammatica era il fondamento, la retorica costituiva l’ edificio da costruire all’ interno dell’ istruzione bizantina, proprio perché essa aveva la stessa importanza che aveva avuto nel passato: le abilità di comporre e di parlare bene erano la chiave per l’ accesso sia alla carriera della Chiesa sia all’ apparato dello Stato.

Queste tre caratteristiche spiegano la ragione per la quale nessun grammatico bizantino ha mai tentato di comporre una grammatica che sintetizzasse e sistematizzasse la lingua greca, come è successo, invece, per il latino, con le *Institutiones grammaticae* di Prisciano. Non c’ era nelle prassi scolastiche nessuna innovazione che potesse allontanare dalla tradizione scolastica; compito del maestro, dunque, nella scuola bizantina era la trasmissione di quest’ ultima al pari della cultura “classica” e della fede (Picciarelli 2003, 267-275). Se Donato e Prisciano erano i testi fondamentali su cui tutto il Medioevo imparò il latino, in buona sostanza la grammatica di Dionisio Trace era il testo che, ereditato dall’ antichità, continuava a costituire la base dell’ istruzione e del modo di concepirla per tutta la storia dell’ Impero Bizantino.

Solo tra il XIII e XIV secolo si assisterà a un generale rinnovamento nella grammatica, ad opera di Niceforo Gregora, Giorgio Acropolita, Manuele Holobolos, Massimo Planude, Manuele Moschopulos. La loro opera servì a chiarire le differenze tra il demotico, cioè la lingua greca della quotidianità, e il

greco della letteratura, formalizzato in una serie di regole; essi costruirono lessici ricavati dall'uso degli autori "classici" perchè servissero come norma agli scrittori. Massimo Planude dedicò invece, grazie anche ai contatti con l'Occidente latino, alcuni trattati alla sintassi della lingua greca, di solito trascurata dai grammatici precedenti.

Se la grammatica greca era studiata ai livelli più alti della formazione, per i principianti erano sufficienti materiali pedagogici che illustrassero la morfologia, l'ortografia e la prosodia in maniera corretta, e strumenti ed esercizi volti a scopi pratici. Tra gli esercizi più praticati nell'insegnamento linguistico-letterario nelle scuole bizantine, era la trascrizione di interi brani proposti dal maestro, punto di partenza per imparare a scrivere copiando i modelli grafici proposti dal maestro, e, ad uno stadio più avanzato, utile a comprendere meglio e a memorizzare il testo. Analogamente era molto in uso il dettato (*ὑποσημείωσις/ ἀποσημείωσις*), che abituava lo studente a mettere per iscritto parole o frasi recitate dalla voce del maestro (Cavallo 2010, 15).

Un altro metodo didattico ampiamente praticato a partire dal secolo XI era la "schedografia", -mirante a riprodurre lo stile di un autore antico imitando le sue peculiarità nel dettaglio, che, essendo in sostanza un esercizio grammaticale, non aveva bisogno di libri, ma di un *δελτάριον* per il docente e di tavolette, o cascami di pergamena, magari talora di riutilizzo, per il discente. Nella sua forma meno complessa, essa consisteva in un'analisi grammaticale di testi tratti dalla Sacra Scrittura o da autori profani. Nelle scuole bizantine, la "scheda", spesso sotto forma di domanda e risposta, conteneva una dettagliata analisi di ciascuna parola del passo, che poteva seguire l'ordine del testo originale oppure alfabetico. Con tutta probabilità, gli scolari imparavano a memoria i testi e li ripetevano in classe. L'obiettivo primario dell'esercizio schedografico era di fornire all'apprendente un bagaglio di lessico e conoscenze grammaticali come esempio di uso corretto della lingua, con particolare enfasi sulle *αντιστοιχίαι*. Nei manoscritti ci sono giunte varie tipologie di schedografie che vanno da semplici osservazioni a raffinate trattazioni grammaticali, mentre i testi analizzati sono preghiere, inni, favole, brani delle Sacre Scritture e passi estratti da *γνωμολογίαι* e da opere retoriche. Tutto questo materiale pedagogico chiaramente era stato creato *ad usum scholae* (Ciccolella 2008, 114).

Come scrive Cavallo (2010, 20), «la schedografia – e di qui il suo successo – consentiva di accedere ad un ampio spettro di competenze, ma era insegnata mediante esercizi complicati e oscuri, quasi labirinti o enigmi, e per lo più da maestri pedanti e ottusi, almeno a parere di intellettuali come un Giovanni Mauropode, un'Anna Comnena o un Giovanni Tzetze o un Eustazio di Tessalonica; essa inoltre era un tipo di insegnamento che poteva essere dispensato ad un largo numero di studenti in quanto non prevedeva una lettura diretta e un tirocinio erudito inteso ad uno studio profondo degli autori».

Quanto ai "testi scolastici" per lo studio della grammatica, anche nelle scuole di Bisanzio era adottata, e considerata così efficace da essere usata anche per i trattati più specialistici, la tipologia a "domanda e risposta", diffusa anche in Occidente fin dai tempi dell'*Ars minor* di Donato. Questa forma di testo scolastico nell'istruzione elementare raggiunse la massima popolarità nel XV secolo grazie alle opere di Manuele Crisolora, Demetrio Calcondila e Manuele Calecas. Gli *erotemata* erano concepiti come un supplemento allo studio della grammatica sotto forma di domande e risposte tra il maestro e l'alunno, attraverso cui avveniva l'esposizione delle regole grammaticali, basate sull'analisi delle parole e delle frasi. Tutti gli *erotemata* seguivano gli schemi nominali e le coniugazioni verbali di Teodosio.

4.1. Il ritorno del greco in Occidente

L'appellativo del greco come "lingua dell'eresia" era ricorrente nell' acceso dibattito che si sviluppò dal XV al XVI secolo, anche perché la migliore conoscenza del greco mise in discussione la sacra traduzione di Girolamo della *Vulgata*: nel 1516 Erasmo pubblicò una nuova traduzione del Nuovo Testamento, mentre nel 1517 Lutero appese le 95 tesi contro l'indulgenza a Wittenberg, che diede avvio alla Riforma Protestante. Secondo Saladin (2000, 17-18), "la battaglia del greco", nel suo

processo storico di diffusione nell'Occidente latino, durò due secoli, cioè dal suo esordio nell'umanesimo italiano (con Petrarca e Boccaccio), nel XIV, fino al Concilio di Trento (1563).

Nella storia culturale del Medioevo latino, Francesco Petrarca (1304-1374) segna un punto di svolta per lo studio della lingua greca. Durante il soggiorno ad Avignone, apprese i primi rudimenti con il *Triglossos* di Gherardo di Huy e, in cambio di lezioni di latino, prese lezione dall'italo-greco Barlaam di Seminara, ma con scarso profitto. Nel 1348 a Verona il poeta conobbe Nicola Sigeros, ambasciatore bizantino, che nel 1353-1354 gli mandò il tanto sospirato codice omerico: si racconta che il poeta, ancora incapace di leggerlo in lingua originale, tenendolo tra le braccia abbia sospirato: "O grande uomo, come desidero udirti!". Nel 1359 Petrarca si imbattè a Padova in un allievo di Barlaam, il calabrese Leonzio Pilato, cui affidò il compito di realizzare la traduzione del codice, poiché Omero era noto ai latini solo in traduzioni di seconda mano, in compendi scolastici o in citazioni indirette. La prima prova, cioè la traduzione dei primi cinque libri dell'*Illiade*, non gli diede soddisfazione, ma in ogni caso l'antipatia di Petrarca nei confronti del calabrese e il desiderio di Leonzio di andare verso la "Babilonia occidentale" ovvero Avignone, in cerca di prebende grazie all'intercessione del maestro, posero fine a questa impresa.

Petrarca dimostra ancora il caratteristico atteggiamento dell'uomo medievale verso la lingua greca: «il greco è venerato più che studiato; manca lo slancio sufficiente a sfruttare i pur pochi ausili e le possibilità di apprendimento grammaticale della lingua; il greco rimane una specie di ornamento. Ma vi sono anche elementi nuovi: i libri greci che Petrarca abbraccia non sono più il Salterio, i Vangeli e gli scritti teologici, bensì Platone e Omero. L'elemento greco-cristiano arretra, mentre l'antichità classica avanza in primo piano. Ha inizio lo spostamento umanistico del baricentro nella coscienza occidentale: si voltano le spalle a teologia e filosofia e ci si rivolge alla poesia, alla storiografia, all'epistolografia, alla retorica; ci si allontana dalle odiose scienze scolastiche e si va verso la libertà artistica dell'individuo; via dal 'Medioevo' verso l'antichità!» (Berschin 2001, 1114).

Boccaccio (1313-1375), invece, trovò una soluzione, riuscendo a convincere il Comune di Firenze a istituire una cattedra di greco per Leonzio il quale, insegnando a Firenze, dal 1361 circa, gli permise di approfondire la sua conoscenza della lingua più di quanto avesse fatto Petrarca con Barlaam. Nel 1362 la traduzione di Omero fu portata a termine da Leonzio che, però, voleva andar via da Firenze e, nel 1365, morì fulminato durante una tempesta in mare.

Nell'anno della morte di Boccaccio, Coluccio Salutati diventò cancelliere a Firenze (1375-1406), e da quel momento fu il più attivo promotore degli studi greci in città. Nel 1397, infatti, Coluccio convinse Manuele Crisolora⁸⁷, giunto come ambasciatore dell'imperatore bizantino in Occidente, a tenere lezioni di greco nella città di Firenze dietro corresponsione di uno stipendio. Ma al di là del valore simbolico ed epocale di questo episodio e di questa data, nel 1397 non ci fu nessun *big bang* dello studio del greco nell'Occidente latino, ovvero un processo di irradiazione progressiva da Firenze al resto d'Europa; si ebbe piuttosto l'attività contemporanea di più scuole e più maestri in aree diverse, che diedero vita a tradizioni di studi greci forse meno illustri di quella fiorentina ma altrettanto importanti per la storia della cultura. L'insegnamento del greco classico in età umanistica si affermò secondo modalità diverse in tempi e luoghi diversi, e un ruolo fondamentale fu ricoperto dai luoghi in cui la compresenza di Greci e Occidentali favoriva contatti e scambi tra culture, come l'Italia meridionale e le aree del Mediterraneo sotto l'influenza di Venezia.

Se nella scuola bizantina non veniva usato un libro di testo per l'insegnamento della lingua greca, perché l'insegnamento della grammatica avveniva per via essenzialmente orale e le trattazioni che ci sono giunte erano rivolte ai docenti piuttosto che ai discenti (Cavallo 2004 e 2010), in Occidente il libro diventa, invece, oggetto scolastico e fonte di apprendimento: perciò significativa è la raccomandazione di Battista Guarini ai docenti di greco di età umanistica di adottare un manuale, affinché l'atto didattico non avvenga "confusamente e senza ordine" (*confuse et inordinate*) come presso i Greci⁸⁸.

Lo stesso Manuele Crisolora compose, come sussidio didattico, gli *Erotemata*, una grammatica redatta in lingua greca appunto sotto forma di domande e risposte (Garzya 1997 e 2000), la prima, nella

⁸⁷ Per la bibliografia più aggiornata sulla figura di Crisolora e, in generale, sull'insegnamento della lingua greca in Occidente, specialmente dal punto di vista della produzione e diffusione dei testi di grammatica, cfr. Nuti 2012.

⁸⁸ Guarini, *De ord.* 18.

millenaria storia delle grammatiche greche (Hunger 1978; Robins, 1993), composta per un pubblico di apprendenti occidentali che non erano parlanti nativi del greco.

L'opera di Crisolora, che conquistò presto il mercato, consiste in un'esposizione della morfologia elementare del greco, partendo dalle lettere dell'alfabeto per finire con le parti del discorso, che vengono analizzate una dopo l'altra, ed è completata da altri testi grammaticali e da letture destinate alla pratica delle nozioni acquisite, anche se, come tutti i testi grammaticali, era soggetta a variazioni e modifiche a seconda delle esigenze degli insegnanti e degli studenti che li adoperavano (Ciccollella 2009). L'importanza data ai nomi e ai verbi e la mancanza di considerazione per la sintassi rispecchia fedelmente la tradizione che risale al periodo ellenistico. Ma come si esprime Pontani (1996, 138): «nell'utilizzazione degli *erotemata* crisolorini [...] si riflette l'uso della scuola bizantina, saldamente ancorato *ab aeterno* alla *Techne* di Dionisio Trace e soprattutto alla sua ampia tradizione scolastica. [...] La grammatica di Manuele Crisolora mostra di continuare il modello didattico che sappiamo essere in uso in Oriente dall'età tardo-antica»; è anche vero che, dal punto di vista della descrizione morfologica, Crisolora semplificò e ridusse a dieci le declinazioni nominali (Ciccollella 2010, 581 s.), facendo riferimento al genitivo singolare anziché al nominativo, esattamente secondo l'uso delle descrizioni grammaticali del latino fin dai tempi di Remmio Palemone (il dotto bizantino, infatti, conosceva il latino che aveva appreso, forse, a Costantinopoli: Mergiali 1996, 125 s.).

Gli *Erotemata* di Crisolora rappresentano in ogni caso il primo passo verso la realizzazione di uno strumento finalizzato all'insegnamento del greco come “lingua seconda”.

Se le grammatiche bizantine erano descrittive, avevano cioè come scopo la raccolta dei fenomeni linguistici riscontrati nei testi letterari e la loro classificazione organica, per l'apprendimento di una lingua da parte di non parlanti occorreva una grammatica prescrittiva, che fornisse spiegazioni sul funzionamento della lingua e non si dilungasse nelle definizioni tecniche⁸⁹.

Dopo la caduta di Costantinopoli nel 1453, furono molti i dotti e gli intellettuali che trovarono rifugio in Occidente e, spesso, si dedicarono all'insegnamento per il proprio sostentamento. E si diffusero anche altre grammatiche, dopo quella di Crisolora: quelle di Teodoro Gaza e di Costantino Lascaris, oltre a quelle, meno note, di Manuele Caleca e Demetrio Calcondila. I manoscritti di età rinascimentale contengono inoltre numerosi testi grammaticali, che sono spesso il risultato della compilazione di estratti o il frutto di contaminazione tra grammatiche bizantine o addirittura tra grammatiche latine e greche⁹⁰. Alcuni di questi manoscritti possono essere considerati dei veri e propri *Lehrbücher*, in quanto contengono grammatiche di livello diverso adatte alle varie fasi dell'apprendimento del greco, insieme ad altro materiale didattico come liste di vocaboli e paradigmi e, soprattutto, testi letterari che dovevano servire per applicare e perfezionare le nozioni acquisite.

4.2. Un precursore del “metodo diretto”: Michele Apostolis

La lingua greca era insegnata nelle scuole dell'Europa non come mezzo di comunicazione, ma in quanto mezzo per accedere a un grandioso patrimonio letterario, che aveva a suo tempo “conquistato” Roma vittoriosa. Ora però in Europa veniva riaffermata con forza la superiorità del latino sul greco dall'umanista francese Guillaume Budè (Sanchi 2006, 54–56 e 98 s), mentre le lingue vernacolari erano considerate tipiche degli strati inferiori della società, della conversazione di ogni giorno e della lingua del puro intrattenimento (Percival 1975, 246).

⁸⁹ La non disponibilità di una grammatica adatta è forse una delle cause per cui Petrarca e Boccaccio non impararono bene la lingua greca da Barlaam e da Leonzio (Pertusi 1964, 475 e 1990, 245; Cavallo 1990, 236; Fyrigos 2002, 19-29)

⁹⁰ Come avverte Ciccollella (2009, 397): «Qualsiasi studioso che voglia occuparsi di grammatica greca in età umanistica deve affrontare, in primo luogo, il problema della mancanza di edizioni critiche dei testi grammaticali. In secondo luogo, non c'è ancora uno studio sistematico delle opere grammaticali bizantino-umanistiche, che tenga conto non solo delle loro caratteristiche di struttura e contenuto, ma anche del loro rapporto con le tradizioni bizantina e occidentale e, soprattutto, della loro fruizione in ambiente umanistico. Un'ulteriore difficoltà è rappresentata dal fatto che la grammatica bizantina, che è l'antecedente diretto delle grammatiche greche del Rinascimento, non ha mai attirato neanche tra i bizantinisti l'attenzione che merita».

I docenti greci venuti in Occidente furono costretti a imparare presto il latino per poter esercitare la professione, e anche le grammatiche greche continuavano a essere tradotte in latino. Ma in molti manoscritti vengono riportati testi greci con traduzione latina interlineare o a margine, che dimostrano come la traduzione fosse considerata, oltre che un'importante finalità, anche un esercizio essenziale per l'acquisizione del greco (Ciccollella 2008, 147).

Interessante è a questo riguardo sentire la voce di testimone diretto di questo clima culturale e di questo passaggio storico, quella di Michele Apostolis (1420-1480), copista, scrittore e insegnante della diaspora bizantina.

Apostolis, di origine cretese, aveva studiato nella capitale, al Katholikon Mouseion, con Giovanni Argiropulo, e, subito dopo l'espugnazione di Costantinopoli nelle mani dei Turchi, nel 1453, era stato imprigionato. Liberato, si trasferì a Creta, compiendo poi alcuni viaggi in Italia, dove cercò sempre di trovare un posto da docente, senza riuscirci. Fu soprattutto un operoso copista, lavorando soprattutto su committenza del cardinal Bessarione (1408-1472), che si prodigava a soccorrere i greci fuggiti dagli Ottomani e a salvare le opere dell'immenso patrimonio della cultura bizantina: la maggior parte dei codici da lui vergati e giunti fino a noi appartenevano alla biblioteca del cardinale e ora sono custoditi alla Marciana di Venezia (Wittek 1953, 290-297; Mioni 1976, 296).

La produzione di Apostolis come scrittore è costituita invece da una raccolta di proverbi, *Ionìa*, molte lettere retoricamente elaborate, una difesa polemica del platonico Gemisto Pletone sulla controversia tra Platone e Aristotele e appunto un saggio su come il greco dovrebbe essere insegnato in Italia. Questo lungo discorso, scritto dopo la morte del cardinal Bessarione, nel 1472, e rivolto ai dotti di Italia e d'Occidente (Pontani 1996, 152-165) risulta interessante perché offre il punto di vista di un intellettuale bizantino sullo stato dell'insegnamento del greco in Italia.

Apostolis propugna lo studio della grammatica e della letteratura svolto in lingua greca, sottolineando l'importanza di una preparazione preliminare nella grammatica che sia funzionale all'utilizzo vivo e naturale della lingua greca tra docente e alunno. Questa affermazione metodologica è evidentemente critica rispetto a ciò che avveniva nelle scuole di greco in Italia e, più in generale, in Europa, dove il greco veniva insegnato con l'ausilio della lingua vernacolare e/o del latino. Secondo il dotto bizantino, l'uso del latino come punto di riferimento e il continuo spostamento dal greco in latino e viceversa impediva agli studenti di migliorare la loro competenza generale di greco e li rendeva incapaci di comporre un testo greco senza errori⁹¹.

Apostolis suggerisce di usare il latino solo ai livelli iniziali dell'apprendimento della lingua greca, mentre, a un livello più avanzato, si dovrebbero leggere gli autori greci senza tradurli in latino. Il ricorso alle traduzioni, peraltro, era difficilmente evitabile, trattandosi di un'attività che permette agli studenti di fare paragoni a livello morfologico, sintattico e lessicale tra greco e latino, suppiendo alla scarsa competenza nel lessico e nella sintassi greca per la mancanza di testi avanzati e di dizionari (Ciccollella 2008, 149).

4.3. Gli "occidentali" diventano docenti di greco

4.3.1. Guarino Veronese

Fra le più famose scuole di greco nell'Italia del primo Umanesimo vi furono quelle di Guarino da Verona a Ferrara e di Vittorino da Feltre a Mantova, organizzate come collegi e frequentate dai figli dell'aristocrazia e dell'alta borghesia dell'Italia settentrionale (Witt 1995, 186 s.). L'idea del collegio (*contubernium*), infatti, rappresentava la concretizzazione dell'ideale umanistico di una educazione

⁹¹ Se tuttora manca uno studio complessivo sulla vita e l'opera di Apostolis come nota Geanakoplos (1967, 81), «sarebbe interessante indagare quale peso le sue teorie avrebbero potuto esercitare sui metodi contemporanei di pedagogia se le sue idee fossero state seriamente prese in considerazione dagli umanisti italiani contemporanei» (*Idem*, 120). Cfr. Geanakoplos 2011 per una valutazione del discorso di Apostolis sulla cultura in Italia.

globale, che comprendeva non solo l'apprendimento, ma anche uno stile di vita dedito alla cultura (Sani 1999, 349).

Guarino Guarini o Guarino Veronese (1370–1460), educatore e umanista italiano, nel 1403 si recò con il letterato bizantino Manuele Crisolora a Costantinopoli, dove perfezionò la sua conoscenza del greco. Al suo ritorno in Italia, nel 1408, insegnò prima a Firenze poi a Venezia, dove ebbe tra i suoi allievi Vittorino da Feltre. Trasferita la scuola a Verona nel 1419, dieci anni dopo fu chiamato a Ferrara alla corte degli Estensi, per diventare precettore di Leonello, figlio del marchese Niccolò: in questa città fondò una scuola, una sorta di pubblico studio, che fu trasformato in università nel 1442. La scuola di Guarino comprendeva tre livelli: elementare, grammaticale e retorico. Da alcune lettere e dalla testimonianza del figlio Battista, possiamo ricostruire la metodologia impiegata da Guarino per insegnare il greco, come ha fatto da ultimo Ciccolella (2008, 140).

Dopo aver imparato a leggere, a scrivere e a padroneggiare i primi rudimenti della grammatica latina, i giovanissimi discenti perfezionavano morfologia e sintassi sulle *Regulae grammaticales* di Guarino, che sottolineava l'importanza della produzione orale in latino, chiamato *themata*, e incoraggiava gli studenti a redigere un proprio dizionario, annotando le parole nuove in un quaderno (*codicillum*) raggruppandole in base al significato. Il greco veniva insegnato probabilmente in parallelo al latino mediante la versione abbreviata degli *Erotemata* di Crisolora approntata dallo stesso Guarino: i discenti leggevano a voce alta, memorizzavano le regole grammaticali e facevano gli esercizi. Per Guarino gli autori greci erano completamente degli autori latini: Virgilio veniva “filtrato” attraverso Omero, Cicerone attraverso Demostene. Oppure erano mezzo di accesso alle scienze: Strabone per la geografia, Tolomeo per l'astronomia, e così via. Il greco veniva considerato essenzialmente una lingua scritta: gli allievi di Guarino traducevano dal greco in latino, e vice versa, ma senza dedicarsi, a quanto pare, alla produzione orale in greco come avveniva, invece, in latino.

4.3.2. Vittorino da Feltre.

Il più celebre educatore del nostro Umanesimo fu indubbiamente Vittorino da Feltre (1378–1446), che, dopo aver studiato latino a Padova sotto la guida di Gasparino Barzizza, a Venezia dal 1415 frequentò le lezioni di greco di Guarino. Nel 1423, Gianfrancesco Gonzaga, marchese di Mantova, gli affidò l'incarico di istruire i suoi figli. Qui Vittorino fondò il collegio che chiamò *Casa Gioiosa* o *Ca' Zoiosa*, per enfatizzare il ritorno al termine latino *ludus* che significa “scuola” e nello stesso tempo “gioco”. Nella scuola furono educati i figli del marchese e ragazzi di ogni estrazione sociale, incluse personalità di spicco come Federigo da Montefeltro, futuro duca di Urbino e il filologo Lorenzo Valla. Vittorino diresse la scuola per 22 anni fino alla sua morte.

Il curriculum che lì si svolgeva era ispirato ampiamente dall'*Institutio oratoria* di Quintiliano e dallo pseudo-plutarco *Περὶ παιδων ἀγωγῆς*, ma era anche basato sulla convinzione che l'istruzione, incluso lo studio delle letterature classiche, dovesse anzitutto essere un mezzo per l'edificazione morale e religiosa; lo studio del greco e del latino dovevano approdare a un quadro unitario della civiltà antica rivisto alla luce della tradizione cristiana. Vittorino insegnava personalmente latino, che era anche la lingua di uso quotidiano e la lingua veicolare di insegnamento, mentre per il greco si serviva dell'aiuto di maestri bizantini cui offriva vitto e alloggio; per esempio, assunse nel 1430 Giorgio Trapezuntio e tra 1443 e il 1446 Teodoro Gaza. Secondo la testimonianza di Ambrogio Traversari in visita alla scuola di Vittorino nel 1433, Cecilia, figlia del marchese Gonzaga, all'età di sette anni, era capace di leggere, scrivere e declinare fluentemente le parole greche. Gli autori letti erano Virgilio, Omero, Cicerone, Demostene, Seneca e i poeti tragici greci, Esiodo, Pindaro, Aristofane, Teocrito, Platone, Aristotele, Plutarco e qualche scrittore cristiano. La metodologia didattica che Vittorino adoperava sia per il greco che per il latino era basata sulla lettura ad alta voce, sulla memorizzazione e sulla recitazione del testo spiegato precedentemente dal docente (Ciccolella 2008, 142).

4.3.3. Il greco in classe.

Il trattato più importante di questo periodo sulla “didattica delle lingue classiche” è senz’altro il *De ordine docendi et studendi*⁹², scritto da Battista Guarino, figlio di Guarino, a Verona nel 1459. Nel trattato viene sottolineata l’importanza di uno studio completo e metodico della grammatica latina e dello svolgimento di esercizi orali e scritti. Battista afferma inoltre, anche sull’*auctoritas* di Quintiliano, l’impossibilità di una piena e compiuta padronanza della lingua latina «senza la conoscenza della lingua greca»⁹³, dato che gran parte dei vocaboli latini deriva dal greco, e la letteratura latina ha origine da quella greca. Per l’insegnamento del greco Battista propone alcune regole pratiche, dimostrando sensibilità pedagogica quando, ad esempio, riconosce come il consiglio quintiliano di far apprendere il greco ai bambini sia impraticabile, dato che il latino non è più lingua colloquiale⁹⁴: gli studenti, invece dovranno acquisire il greco dopo aver acquisito le basi in latino (*postea quam nostrarum fundamenta contingerant*). Mentre i Greci (cioè i Bizantini) erano soliti – a suo dire – insegnare la loro lingua in maniera confusa e disordinata (*confuse et inordinate*), Battista raccomanda l’uso di un buon testo come *Erotemata* di Crisolora, nella versione abbreviata predisposta da suo padre Guarino. Gli studenti prima dovrebbero imparare le regole generali (*praecepta*), ossia le declinazioni e i verbi regolari e irregolari *tamquam ungues*, grazie all’interazione tra docente e discente (*frequenti et diligenti praeceptoris interrogatione*); e solo quando padroneggino la grammatica a un livello adeguato, potranno leggere gli autori greci: prima, gli autori di prosa più semplici per consolidare il dominio della grammatica, poi Omero, *poetarum princeps*, «che non è difficile da imparare» (*ad discendum non difficilis*), ed è una fonte per tutti gli scrittori, soprattutto per Virgilio; infine la commedia, l’epica, la tragedia per perfezionarsi. Importante è anche potenziare il lessico greco, mentre la scrittura è considerata più efficace della memoria a causa della difficoltà del greco; la traduzione è un buon mezzo per imparare la lingua di Omero e perciò viene raccomandata la pratica del *vertere* dal greco al latino e viceversa⁹⁵. Ma qualora, in mancanza di un docente, gli studenti di greco siano autodidatti – prosegue il Guarini – possono usare testi bilingui, come le Sacre Scritture, con una fedele traduzione in latino, e questo è un metodo che si è mostrato efficace per certuni – forse Battista si riferisce ad Ambrogio Traversari, che aveva imparato il greco con l’aiuto di un’edizione bilingue dei Salmi e del Nuovo Testamento; infatti, è facile apprendere il lessico greco con un confronto con quello latino. Raccomanda infine di leggere ogni frase ad alta voce, che è come mettere in circolazione il sangue: tiene alta l’attenzione del lettore e rende più agevole la comprensione e la memorizzazione del testo.

Sappiamo anche con una certa attendibilità (Ciccolella 2008, 134-135) come insegnava il greco in classe Ludovico da Ponte detto il Virunio, docente di greco e latino a Reggio Emilia dal 1500 e autore degli *Erotemata Guarini*, compendio del manuale di greco di Guarino. Il dotto leggeva in classe il manuale di grammatica, traduceva ogni frase in latino per gli studenti e faceva commenti sulla pronuncia e sulla grammatica. La frequente ripetizione e l’uso di immagini e metafore facilitava l’apprendimento. In qualche caso, come ad esempio per l’articolo greco, Virunio si sentiva libero di usare come lingua veicolare l’italiano invece che il latino, che non aveva l’articolo. Dopo lo studio grammaticale sul manuale, i discenti dovevano praticare quanto avevano imparato e, sotto la guida del docente, leggevano testi greci e li traducevano in latino. Il manuale di Virunio esemplifica il processo di “distillazione” cui era stata sottoposta la farraginosa grammatica bizantina per adattarla alle esigenze di un uditorio occidentale.

⁹² Per una sintesi aggiornata sull’opera e sull’autore cfr Piacente 2002.

⁹³ Guarino, *De ord.*, 15, 16: *absque litterarum graecarum scientia*.

⁹⁴ Guarino, *De ord.*, 18: *Quo pacto eam linguam discere possint, pro ingenioli nostri iudicio commostrabimus. Nec sane me fugit Quintilianum ut ab illis sumatur exordium praecipere, quod mihi ea ratione difficilium videtur: quia, cum ea nobis lingua naturalis non sit, nisi prius aliquod loquendi principium ex nostra habuerint, in ea perdiscenda pueri nescio quo modo deferuntur. Atque ita mihi persuadeo Quintilianum sic praecepisse, quia suis temporibus latinam linguam omnes haberent, nec in ea tanta elaboratione opus esse.*

⁹⁵ Guarino, *De ord.*, 20: *Ubi vero aliquantum progressi fuerint, tunc vel ex Graeco in Latinum vel ex Latino in Graecum vertere incipient; quo genere exercitationis proprietatem splendoremque verborum et promptitudinem linguae facillime comparabunt; multa enim quae legentem forte fallerent, transferentem nullo modo fugere possunt.*

Nel 1493, Girolamo Amaseo, uno studente di 26 anni di Padova, scappò di casa e si recò a Firenze, dove frequentò, per imparare il greco, la scuola di Varino Favorino Camerte, un allievo del Poliziano. L'Amaseo descrisse la sua esperienza in una lettera al fratello Gregorio che costituisce uno dei più interessanti documenti sull'insegnamento del greco nel Rinascimento (Pozzi 1966, 192–201). Gli studenti incominciavano a leggere, a prendere note e a fare il riassunto sui testi elementari cioè sulla grammatica di Lascaris (*Constantinum omnem primo pernotavi [...] libellum mira dispositione ex Constantino, excerptis quibusdam necessariis, confeci*). Per praticare il greco scritto, Girolamo copiava (*exscribere*) parti del *Pluto* di Aristofane, un esercizio meno facile di quel che sembra considerando la quantità di abbreviazioni e legature presenti nei manoscritti e nelle prime edizioni a stampa. La classe di Girolamo era composta da sedici studenti: un poeta di cinquant'anni, uomini di trenta e quarant'anni, ragazzi e giovani (*iuniores... ephēbi*). Qualcuno di loro, come lo stesso Girolamo, proveniva da altre città. Oltre a studiare sodo, i discenti dovevano affrontare problemi pratici: vitto e alloggio costosi e pessimi, coabitazione con altre persone e mancanza di arredamento nelle stanze. Ogni giorno, Varino leggeva trenta versi dell'*Odissea* al mattino, circa venti versi del *Pluto* di Aristofane nel pomeriggio e quaranta versi dell'*Iliade* alla sera. Per ogni frase, Varinus forniva una traduzione parola per parola (*verbum e verbo transferens*) e poi evidenziava le regole della declinazione e coniugazioni (*verborum et nominum inflexionem, si duriuscula est, reperit*), le etimologie e le figure retoriche. Dopo una seconda lettura, Varinus interrogava gli studenti sulla sua lezione. Ma l'attività più impegnativa per gli studenti rimaneva la traduzione dal greco in latino: se Crisolora incoraggiava a elaborare una traduzione letterale *ad verbum* come strumento propedeutico e preliminare allo studio della lingua, Varino sottolineava la necessità di una traduzione più elaborata, *ad sententiam*, più fedele e rispettosa dello stile dell'originale: ciò significava anche allontanarsi dalla concezione medievale della traduzione per ritornare allo spirito antico del tradurre come *imitari et aemulari*.

Papa Leone X de' Medici (1513–1521) portò avanti il progetto del padre, Lorenzo il Magnifico, e fondò a Roma una scuola chiamata *Gymnasium Caballini montis*, ubicata sul declivio del colle Quirinale.

Giano Lascaris e il cretese Marco Musuro, professore a Padova, vi furono chiamati a insegnare greco, Benedetto Lampridio di Cremona latino. E papa Leone diede l'incarico a Musuro di portare a Roma dieci o dodici ragazzi greci perché fossero istruiti sia in latino che in greco. Inoltre una stamperia fu annessa alla scuola, nella casa di Angelo Colocci. L'impresa fu un successo tanto che Lascaris progettò di fondare scuole simili a Firenze e a Milano, ma la mancanza di fondi e la morte di papa Leone X nel 1521 lo impedirono, e nel 1519 il *Gymnasium* e la stamperia chiusero i battenti.

4.3.4. Aldo Manuzio.

Aldo Manuzio (ca. 1450–1515) oltre che studioso e celebre stampatore (primo a pubblicare molti testi greci, inventore del formato "tascabile" che rese accessibili i classici a un pubblico molto più vasto: Dionisotti C. 1995), fu anche profondamente coinvolto nei problemi dell'insegnamento. Tra il 1470 circa e il 1485 fu a Ferrara e a Carpi, a insegnare greco ai figli del Principe Alberto Pio di cui egli conobbe anche il celebre zio, Giovanni Pico della Mirandola. Dopo aver fondato la "Nuova Accademia" che raccoglieva studiosi interessati agli studi greci, si dedicò alla stampa di testi per l'insegnamento: grammatiche, vocabolari greco-latino e semplici testi da leggere (come per esempio preghiere, *Carmina aurea* di Pseudo-Pitagora e le *Sententiae* di Pseudo-Focilide) con traduzione latina a fronte, che di solito accompagnavano tutte le edizioni di grammatiche greche. Imprese che, come ha mostrato Botley (2002, 218 s.) analizzando la produzione di libri greci ad opera di alcuni stampatori a Milano, Venezia e Parigi, erano frutto di una collaborazione fra docenti e stampatori.

Manuzio aveva in effetti ereditato dal suo maestro Battista Guarini il principio di una stretta connessione il greco e il latino.

Se nella *Musarum panagyris* (*sic*), Aldo espresse la sua idea di un curriculum combinato greco-latino, nel 1493 pubblicò gli *Institutionum grammaticarum libri quattuor*, una grammatica latina a domanda e risposta, sul modello dell'*Ars* di Donato, e influenzata dai *Rudimenta grammatices* di Niccolò Perotti (1468). In un'edizione del 1501, Aldo si dichiarò insoddisfatto delle grammatiche esistenti, in

particolare del *Doctrinale* di Alessandro di Villedieu, che definiva “spaventose” per gli studenti, auspicando il ritorno alle antiche grammatiche dove la tipica domanda (per esempio la prima in assoluto: *Quid est Grammaticae? Ars et professio quae usu, ratione atque auctoritate constat*) introduce un'altra domanda e in forma dialogica lo studente viene condotto alla conoscenza grammaticale, mentre altre tipiche formule di catechismo grammaticale (come *Da declinationem*) fissano in forma più sistematica la regola imparata (come *Da declinationem*).

Da Ambrogio Traversari a Aldo Manuzio, quindi, gli umanisti, seguendo il monito di Quintiliano, utilizzarono ampiamente il latino nella didattica della lingua greca, sia in funzione di comparazione linguistica sia come lingua veicolare, anche a livello librario (Ciccolella 2010, 597-598): la prima edizione degli *Erotemata* di Crisolora è bilingue: da una parte c'è il testo greco, dall'altra la traduzione latina di Guarino (Ciccolella 2009).

Da documenti “pedagogici” giunti fino a noi (quaderni, note ecc.), sappiamo che l'insegnamento della lingua latina nel Medioevo in Italia, basato in modo preponderante sulla memorizzazione (Grendler 1989, 196; Gehl 1993, 88; Marcucci 2002, 119), era differenziato in due fasi: in un primo momento il testo grammaticale (infatti Black si riferisce alla lettura della *Ianua* di ps.Donato) veniva ripetuto parola per parola (“*per lo testo*” secondo il volgare del tempo) anche senza vera comprensione, in un secondo momento (“*per lo senno*”), il maestro forniva una traduzione nella lingua vernacolare per permettere al discente di capire il testo e alla fine di impararlo a memoria⁹⁶. E infatti in molti manoscritti si notavano alcuni espedienti per agevolare la comprensione, come ad esempio punti per dividere le frasi in sezioni più brevi, *incipit* di capitoli e paragrafi marcati e resi evidenti a livello grafico e tabelle e diagrammi per le forme grammaticali. I testi grammaticali, inoltre, erano redatti con ampi margini e spazi interlineari, spesso persino in colonne o su pagine alternate per far spazio a glosse, note o una estensiva traduzione in latino.

Nel Rinascimento italiano si mantenne spesso questa “metodologia” per l'insegnamento del greco, impiegando come lingua veicolare il latino. Dai documenti di cui siamo in possesso, appare che il docente incominciava la lezione leggendo una parte del testo greco, mentre i discenti prendevano nota della pronuncia. Poi il docente traduceva il testo e lo spiegava, e a questo punto, con tutta probabilità, gli studenti erano in grado di memorizzare la grammatica.

4.4. La *Ratio studiorum* dei Gesuiti

Delle *Institutiones grammaticae Graecae* furono pubblicate anche da Filippo Melantone (1497-1560), amico e collaboratore di Lutero, uno dei protagonisti della riforma, che fondò un nuovo modello di scuola e università nei paesi protestanti, e perciò fu detto “*Praeceptor Germaniae*”. Questa grammatica, una pietra miliare nella storia degli studi greci in Germania e nell'Europa centrale, rimasta in uso fino al XVIII secolo, costruita sul modello di Crisolora, di Lascaris e di Gaza, concede ampio spazio all'esposizione teorica, e alla comparazione tra la morfologia e la sintassi del greco e quella del latino come espediente per facilitare memorizzazione delle regole, anche mediante un confronto tra brevi testi delle due lingue, corredati del catechismo grammaticale.

Fra le grammatiche prodotte nel Rinascimento grande successo e diffusione ebbe quella di Nicolaus Clenardus (Nicolas Cleynaerts, fiammingo), che si distingueva per «clarity, conciseness, and the convenient arrangement of materials» (Stevens 1950, 246), e offriva anche testi greci con traduzione interlineare latina e liste di parole. Essa fu spesso edita insieme a un altro sussidio, le *Meditationes Graecanicae in artem grammaticam*, che consisteva in una traduzione e analisi parola per parola di una lettera di San Basilio, con il che Clenardus pose «a Christian basis for Greek teaching» (Grafton-Jardine 1986, 112).

Nel clima della cosiddetta Controriforma, la *Societas Jesu*, fondata nel 1534 da Ignazio di Loyola (1491-1556), si dedicò, oltre alle attività missionarie di evangelizzazione nel Nuovo Mondo, alla

⁹⁶ Per maggiori dettagli sul materiale archivistico menzionato e per i riferimenti delle note *per lo testo* e *per lo senno*: Black 2001, 63 e nota 36.

riflessione pedagogica e all'istituzione di scuole e collegi (De Dainville 1978; Compère 1994), nella convinzione che l'educazione rigorosa dovesse essere il pilastro della società cristiana (Barbera 1940 e 1946). Nel 1546, appena sei anni dopo l'approvazione pontificia dell'ordine religioso, fu aperta la prima scuola pubblica dei Gesuiti a Gandia, sulla costa mediterranea della Spagna, e una seconda fu aperta in Sicilia nel 1548.

Nel 1599, al termine di un *iter* lungo e faticoso fu approvata la *Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu* (Brizzi, 1981), che definiva i programmi delle scuole della Società. Avendo di mira la formazione del sacerdote gesuita, essa era stata redatta in maniera dettagliata riguardo alla formazione dei professori, la dottrina insegnata, i metodi e i sussidi didattici e l'organizzazione delle scuole, perché fosse un punto di riferimento per tutte le numerose scuole che andavano diffondendosi in tutta Europa come risulta anche da un recente studio condotto sui quaderni degli scolari di una delle più prestigiose (Compère - Julia-Pralon 1992). Se l'insegnamento della lingua latina era basato su una metodologia diretta, finalizzata allo sviluppo delle "quattro abilità", l'insegnamento della lingua greca era generalmente finalizzato alla lettura, alla comprensione e al commento retorico-esegetico dei testi antichi. A parte l'assoluta novità delle metodologie didattiche dei gesuiti, rappresentata dal grande spazio dato alla forma della drammatizzazione⁹⁷, le principali caratteristiche della *Ratio* che possono essere considerate "moderne" per la novità rispetto alle prassi didattiche del tempo sono le seguenti:

- 1) Lo studio di una materia per volta, al fine di ottenere una maggiore e profonda assimilazione dei contenuti, con il conseguente abbandono di una visione "enciclopedista";
- 2) l'importanza data allo sviluppo della memoria mediante esercizi di ripetizione ed emulazione;
- 3) il poco tempo concesso alle vacanze estive a vantaggio delle frequenti interruzioni infrasettimanali in quanto legate alle feste liturgiche, così da evitare dimenticanze dovute ai lunghi periodi estivi o alla "saturazione" invernale;
- 4) la stimolazione continua allo spirito di competizione e di emulazione tra i discenti mediante gare periodiche e premiazioni, contro la passività nella ricezione dell'insegnamento;
- 5) l'unità culturale che guida i programmi di tutto l'ordinamento, a testimonianza del primato dato alla persona umana rispetto alle mutevoli situazioni contingenti;
- 6) la cura umana e spirituale dello studente con la possibilità di dialogare al di fuori dell'orario scolastico;
- 7) la mancata definizione del tempo necessario per terminare il programma di una classe, con possibilità di prevedere occasioni di recupero per i meno dotati;
- 8) l'attenzione a una naturale e rigorosa selezione dei discenti in contrasto con ogni forma di massificazione (Barbera 1940, 116-122);
- 9) un solo docente previsto per una sola classe che, con indefessa dedizione, si occupi di preparare, accompagnare e correggere le molteplici ed assidue esercitazioni degli alunni.

L'obiettivo primario dello studio nelle scuole gesuitiche era imparare il latino fino a parlarlo elegantemente e scriverlo correntemente (Barbera 1946). L'insegnamento della lingua greca era invece riservato al triennio, dopo un intenso biennio preparatorio di latino; per la morfologia venivano usate le *Institutiones in linguam Graecam* (1530) di Clenardus e poi le *Institutiones de octo partibus orationis*

⁹⁷ Cfr. Brockett 1988, 368-369: «l'attività teatrale [...] non si svolgeva solo presso le corti o nelle sale pubbliche, ma anche nelle scuole dove era considerata uno strumento didattico estremamente efficace perché, oltre a trasmettere la dottrina, consentiva di insegnare agli allievi il portamento e la dizione. Il teatro venne particolarmente curato nelle scuole cattoliche rette dall'ordine dei gesuiti, fondato nel 1534. La prima rappresentazione documentata è del 1551, e già pochi anni dopo in quasi tutte le scuole dei gesuiti veniva allestita almeno una recita annuale. Gli attori erano gli studenti, i drammi spesso erano scritti dai maestri di retorica, mentre il pubblico era composto da membri della corte, autorità municipali, dignitari, genitori e via dicendo. All'inizio le opere venivano recitate in latino, poi vennero introdotti testi in volgare, mentre lo spettacolo si apriva alla musica, al balletto e all'impiego di grandiose scenografie. Nel diciassettesimo secolo le scuole dei gesuiti disponevano di teatri bene attrezzati, con scene in prospettiva e macchinari teatrali, e dagli ambienti gesuitici europei uscirono molti dei più importanti trattati sulla pratica teatrale pubblicati nel diciassettesimo e diciottesimo secolo, tra cui la *Perspectiva Pictorum et Architectorum* dedicata da Andrea Pozzo all'imperatore d'Austria Leopoldo II nel 1700. [...] L'attività teatrale dei gesuiti non favorì lo sviluppo del teatro professionale che, dal loro punto di vista, poteva traviare le anime dei fedeli. I gesuiti, anzi, proprio mantenendo alte le qualità delle rappresentazioni riuscirono a distogliere il pubblico dagli spettacoli delle compagnie professionali tedesche, che nell'uso della musica e della scenografia non potevano raggiungere gli stessi livelli».

syntaxi et prosodia Graecorum del gesuita Jacob Gretser (1593), in uso nelle scuole dei gesuiti fino al XIX secolo⁹⁸.

Ma le lingue non erano il fine dell'insegnamento, ma il mezzo a quel tempo più adatto per la formazione e lo sviluppo della persona e per la trasmissione dell'unità del sapere, in conformità con l'atteggiamento dei gesuiti nei confronti della cultura classica. Dai Gesuiti infatti gli autori classici non vengono accettati per il solo fatto di essere tali, ma in quanto portatori di una parte dei valori perenni, alla luce della Rivelazione (Barbera 1923).

4.5. Comenio

L'opera di Comenio è vastissima⁹⁹, come il numero degli studi a lui dedicati¹⁰⁰. Jan Amos Segeš nacque nel 1592 a Nivnice, borgo della Moravia meridionale, vicino al paese di Komná, da cui gli venne il nome Komenský, poi latinizzato in Comenius. La sua famiglia aderiva all'Unione dei Fratelli Boemi, una setta che, originata dalla riforma di Hus, mirava a un rinnovamento religioso arricchito da un forte interesse per la lingua e la cultura. Dimostrando sin da bambino doti spiccate per gli studi, a sedici anni fu in grado di accostarsi alla lingua latina in modo serio. A Herborn e poi a Heidelberg studiò all'università per diventare predicatore e teologo, anche se poi si distinse nell'ambito della pedagogia. Dopo una vita intensa di impegni, viaggi ed esili e segnata da eventi tragici, nell'Europa sconvolta dalla guerra dei Trent'anni (1618-1648), si rifugiò ad Amsterdam, dove morì nel 1670¹⁰¹.

Nei numerosi scritti emerge un sogno perseguito tutta una vita, la fondazione di una cittadella, dall'evocativo nome di *Latium redivivum*, in cui i *pueri* potessero imparare, sotto la guida premurosa dei maestri, il latino. Le opere più importanti di Comenio per la didattica delle lingue classiche sono la *Ianua linguarum reserata*, composta da *Vestibulum* e *Atrium* che rappresentano solo piccola parte di un ambizioso progetto di un corso di latino rimasto incompiuto e l'*Orbis sensualium pictus*¹⁰². Per comporre la *Ianua*, pubblicata nel 1631 a Leszno, Comenio si ispirò a un'opera del 1611 del gesuita irlandese William Bathe (Corcoran 1911, 130), di cui aveva apprezzato l'impostazione: un compendio di norme grammaticali essenziali, una raccolta lessicale, pochi esempi di frasi da memorizzare, con l'obiettivo di avviare il discente, nel più breve tempo possibile, alla lettura dei testi.¹⁰³

Comenio, partendo dall'idea che l'unione di *res* e *verba* fosse la chiave vincente per l'apprendimento del latino, puntò sulla comprensione¹⁰⁴, garantita dalla memorizzazione di ottomila vocaboli tra i più

⁹⁸ Nel 1773 l'ordine dei Gesuiti fu soppresso assieme alla rete di scuole, ma dopo il ristabilimento nel 1814, il testo della *Ratio* viene nel 1832 venne aggiornato sotto la guida del nuovo Preposito Generale Joannes Philippe Roothan (1785-1853).

⁹⁹ Comenius (Jan Amos Komenský), *Opera omnia*, Academia Praha, 1970- 1989, (le opere didattiche latine nel vol. 15/1, 15/2, 15/3 17).

¹⁰⁰ Zibr, nel 1913, contava già tredicimila titoli!

¹⁰¹ «La sua piccola comunità è assalita, il paese distrutto; a stento è salva la vita; e Comenius perde tutti i suoi manoscritti, la biblioteca, la esistenza tranquilla; e s'avvia dolorosamente all'esilio [...] Passa in Boemia; e lo seguono qui le più acute angosce. Una epidemia scoppiata in Moravia gli rapisce la moglie, poi un bambino, poi il secondo: egli è di nuovo, come otto anni innanzi quando tornava dagli studi, solo nel mondo: ed è forse la prima ed unica volta in cui nemmeno la sua fede giova a salvarlo da momenti di terribile dolore» (Lombardo Radice, in Comenio 1963, 6-7).

¹⁰² Le opere sono in Comenius 1970-1986. L'*Atrium* e le sue introduzioni (*Epistola introductoria*, *Grammatica elegans*) sono presenti negli *Opera didactica omnia*, III, 451-717. L'*Orbis sensualium pictus* si trova in Comenio 1974, è resatta???? un'antologia della *Ianua* (prefazione e nn. 1-3; 20-21; 26-29; 82-85; 98-100), dell'*Orbis sensualium pictus*, includente l'*Invitatio*, i primi sei capitoli, il capitolo ottavo (*terra*), i capitoli XXXV (*homo*), XLI (*sensus externi et interni*), XLII (*anima hominis*), CIII (*sphaera coelestis*) e CIX (*ethica*).

¹⁰³ Cfr. *Praefatio*, § 16: *Nonnulla vocum pars, quas quotidianus requirit usus, hinc desideratur: e contra insolentia multa, tironum captum et usum excedentia, depromuntur.*

¹⁰⁴ *Ibid.*, § 21: *Mihi inter immotas didacticae leges haec est, ut intellectus et lingua parallele decurrant semper, et quantum quis rerum apprehendit, tantum eloqui consuescat (nam qui intelligit, quod exprimere nequit, a muta statua quid differt? Dare autem sine mente sonos psittacorum est).*

ricorrenti e spartiti tra mille frasi¹⁰⁵, rigettando l'uso didattico del dizionario che non promuoveva un'interiorizzazione dei *verba* insieme alle *res*¹⁰⁶. La norma grammaticale doveva essere ricavata per via induttiva dai contesti e dagli esempi.¹⁰⁷ Alla grammatica di riferimento era annessa una grammatica più semplice e di rapida consultazione¹⁰⁸. Ancora, Comenio, constatava che il partire da testi originali era una via impercorribile per i principianti, mentre era utile un'epitome, che permettesse di padroneggiare tutte quelle parti della lingua come lessico, morfologia e sintassi per arrivare al testo¹⁰⁹. L'obiettivo pedagogico dichiarato di Comenio è quello di *in auctorum lectionem Latinitatis tironem mittere*; apprendere la lingua vuol dire anche apprendere contenuti specifici, principio ereditato dall'umanesimo: «leggere Celso o Strabone con Guarino, Plinio e Euclide con Vittorino, non era solo imparare il latino e il greco, ma anche – e soprattutto – comprendere e mandare a mente testi ancora fondamentali di medicina, di geografia, di scienze naturali e di geometria, al posto di mediocri riassunti scolastici. [...] La visione formale di tali letture – che è cosa molto più tarda – falsa spesso la valutazione odierna del loro contributo» (Garin 1958, XIX-XX).

Il piano pedagogico completo di Comenio prevedeva quattro parti: il *Vestibulum*, la *Ianua*, il *Palatium* e il *Thesaurus Latinitatis*, attraverso i quali, mediante un “metodo ciclico”, in ogni grado il discente avrebbe dovuto studiare gli stessi argomenti, ma secondo una gradualità procedente dal semplice al complesso. Esempio di questa prospettiva è dato da un collaboratore fedele del Comenio, Davide Vechner, il quale, in una lettera intitolata *De astruendo Comenianae Ianuae latinitatis templo*, inclusa nell'edizione degli *Opera didactica omnia* del 1657, scelse il tema del “fuoco” e ne diede una trattazione nei sei stadi o livelli, mutanti per contesti e complessità lessicale e grammaticale: *Vestibulum, Limen, Ianua, Atrium, Odeum, Adytum*. Ma il progetto del grande educatore rimase incompiuto, in quanto si fermò al *Templum* o *Palatium*. Comenio riuscì però a dare una versione della *Ianua* (chiamata *Schola Ludus*), che, riprendendo la lezione pedagogica dei gesuiti, drammatizza il testo in dialoghi recitabili¹¹⁰.

Una svolta nella didattica delle lingue classiche diede anche l'altra opera elaborata da Comenio, l'*Orbis sensualium pictus*, in cui organizza *rerum omnium visibilium (ad quas et invisibiles suo modo reducuntur) totius mundi icones, idque ipso rerum ordine, quo in Ianua linguarum descriptae sunt*¹¹¹. Per Comenio, nemico di ogni erudizione e di ogni pedantismo grammaticale, il legame tra *res* e *verba* era indissolubile nella mente dell'apprendente e necessario per l'introduzione. In ciò egli perseguiva l'intuizione e la prassi della pedagogia degli umanisti, che intendevano mostrare «sperimentalmente il nesso tra *res* e *verba*», facendo così «di una scuola 'letteraria' una scuola 'scientifica', di un insegnamento 'formale' un insegnamento 'reale'» (Garin 1958, XIX). L'*Orbis sensualium pictus*, un corso *per imagines*, fatto rivoluzionario per quel tempo, era rivolto ai bambini, forse tra i sette e i dieci

¹⁰⁵ *Ibid.*, § 22: *Proxima inde cura fuit evolvendo lexica usitiora seligere et ad exprimendas res, quibus significandis vel primum inventa, vel post adhibita fuerunt, ita dirigere, ut nihil necessarium omitteretur, nihil nisi suo loco quaerendum relinqueretur. Redacta igitur sunt circiter 8000 vocabula in periodos mille, quas primum breviores et non nisi unimembres, post longiores et plurimembres formavi.*

¹⁰⁶ *Ibid.*, § 5: *Voces enim, quia rerum signa sunt, rebus ignoratis quid significabunt? Noverit puer millies millena vocabula recitare, si rebus applicare non novit, quem apparatus iste usum habiturus est? E solis, etiam separatis vocabulis orationem exurgere posse qui sperat, idem speret arenam in manipulos colligari posse aut e caemento murum erigi absque calce. E vocabulariis igitur et dictionariis Latinae linguae studium nimis est impeditum.*

¹⁰⁷ *Ibid.*, § 26: *Et ut grammatica quoque subsidium haberet, ita vocum connexionem institui, ut non solum syntactica constructio, sicubi a vernacula recedit, sed et etymologicum aliquod accidens (genus, declinatio, conjugatio etc.) innueretur.*

¹⁰⁸ *Ibid.* § 29: *Addituri quoque [...] Grammaticam ad compendiosam facilitatem celeremque praxin ex veris naturalis didacticae legibus concinnatam.*

¹⁰⁹ *Ibid.*, § 11: *Vere enim Dominus Isaacus Habrecht scripsit (sed quod minus prudenter quidam ad dictionaria trahit): Quemadmodum, inquit, multo facilius esset visu dignoscere omnia animalia visitando arcam Noë, continentem ex omni genere bina selecta, quam peragrandi totum terrarum orbem, donec casu in aliquod animal quis incidisset: eadem prorsus ratione, multo facilius omnia vocabula addiscentur ex epitome linguae, in qua fundamenta omnium continentur, quam audiendo, legendo, donec casu in tot vocabula quis incidat.*

¹¹⁰ *Schola Ludus, Epistula dedicataria*, in Comenius 1970-1986, vol. 1, pars I, p. 2 dopo la p. 830.

¹¹¹ *Praefatio all'Orbis sensualium pictus*, in Comenius 1970-1986, vol. 17, p. 59.

anni, fascia d'età in cui venivano impartiti i primi rudimenti della lingua latina, secondo una operativizzazione così congegnata (Kelly 1976², 17-18):

- gli allievi devono lavorare sia a casa che a scuola con le figure e avere conoscenza adeguata di ogni cosa illustrata nel libro tanto da saperla nominare;
- l'insegnante deve indicare l'immagine del libro con la cosa presente nella realtà, se possibile, e fare usare la parola nella produzione di frasi di senso compiuto;
- i disegni devono essere copiati dagli allievi;
- l'apprendimento deve basarsi non sull'esperienza visiva, ma anche degli altri sensi come odore, sapore, ecc.

Nella visione umanistica di Comenio, l'insegnante «deve fornire ai discenti immagini che si imprimano fortemente nei loro sensi e nella facoltà immaginativa e pertanto occorre porre le cose visibili davanti alla vista, quelle sonore all'udito, gli odori all'olfatto, i sapori al gusto, le tangibili al tatto» (Eco 1993, 231).

Comenio sottolineò sempre l'importanza di partire dai testi, dagli *exempla*, ma non per questo negò la necessità della riflessione grammaticale; questa però non doveva divenire un fine, ma essere un mezzo per non disperdersi in *praeceptionibus grammaticis infinite prolixis, perplexis, obscuris, majorem partem inutilibus*¹¹², in sintonia con l'obiettivo pedagogico condiviso da grandi maestri rinascimentali secondo cui gli allievi dovevano raggiungere «the instinctive mastery of the native speaker and the analytical knowledge of the scholar» (Kelly 1976², 314).

5. La scuola di Port-Royal

Dal 1636 una comunità di filosofi, teologi e grammatici è ospitata nell'abbazia di Port-Royal-des-Champs, nella valle di Chevreuse, a dieci chilometri da Versailles, che dal 1643 è sede anche delle *petites écoles*, scuole per giovani e fanciulle affidati alla cura dei "solitari" o *Messieurs*, nomi con cui si indicavano gli studiosi operanti nel monastero (Delforge 1985). La scuola sarà operativa, poi anche nel nuovo monastero al centro di Parigi, nel faubourg Saint-Jacques, fino al 1660, quando il giansenismo, di cui Port-Royal era diventato il centro propulsore verso il resto della Francia, inizia a essere perseguitato come movimento eretico. Nel 1709, per ordine del re e per decreto papale, l'abbazia di Port-Royal-des-Champs è rasa al suolo.

A Port-Royal ogni studioso approfondisce una disciplina particolare, ma tutti si rifanno a un approccio filosofico comune, cioè alla volontà di ridurre i principi etici e filosofici a un complesso di norme chiare e semplici e alla volontà di elaborare criteri razionali che possano guidare la conoscenza e il giudizio critico.

La *Grammaire générale et raisonnée* di Antoine Arnauld (1612-1694) et Claude Lancelot (1615-1695), più conosciuta come "Grammatica di Port-Royal", ha avuto amplissima influenza nell'Occidente (Simone 1969). I due autori, docenti appunto presso le "Petites Ecoles de Port-Royal des Champs", redassero una serie di grammatiche (latina, greca, italianae spagnola), che inaugurarono un nuovo modo di insegnare le lingue straniere.

L'opera di Arnauld et Lancelot proponeva una riflessione grammaticale inquadrata in una costruzione logica e filosofica (da cui la denominazione di grammatica "ragionata"), con il fine di andare oltre lo studio di una lingua particolare, individuando un insieme di principi comuni a tutte le lingue (dove grammatica "generale"), sebbene, in buona sostanza, sia stata la lingua francese a costituire la base della loro riflessione.

La Grammatica di Port-Royal è un caposaldo negli studi moderni della linguistica e ancora oggi è di grande interesse, in quanto fondata su una visione della regola grammaticale secondo cui gli usi linguistici si conformano al pensiero: la regola come prodotto di una regolarità della ragione. Gli autori della Grammatica di Port-Royal non accettano l'idea che le parole possano in alcun modo agevolare il pensiero o la memoria, tesi centrale per esempio in Hobbes e nella linguistica del Rinascimento. La

112 *Janua linguarum reserata, Praefatio*, in Comenio 1970-1986, vol. 151, p. 263.

parola, invece, serve solo a comunicare, poiché è solo il risultato finale e il segno esterno del pensiero, che esiste autonomamente prima della lingua.

La prima parte della Grammatica analizza e descrive i suoni, distinguendo sillabe, vocali e consonanti. La seconda parte classifica le parole in base alle categorie tradizionali: nomi, pronomi, articoli, preposizioni, avverbi, verbi, participi, congiunzioni e interiezioni. Una tesi per quei tempi originale è che la declinazione nelle lingue antiche e le preposizioni nelle lingue moderne hanno la stessa funzione, quella di esprimere i rapporti reciproci tra i nomi in una frase. L'analogia funzionale tra declinazione dei casi e preposizioni è un esempio netto di identità logica profonda di grammatiche diverse che a prima vista sembrano incommensurabili: l'esempio, perciò, mostra anche che le lingue moderne sono "logiche" ed efficaci come quelle antiche, contrariamente a certe posizioni del tempo, in particolare di studiosi francesi.

Nella Grammatica di Port-Royal, grande importanza è data anche alla sintassi e alla costruzione della frase, che erano finora marginali nelle grammatiche. La sintassi è anzi il vero e proprio elemento che differenzia le lingue in superficie, ma tutte le sintassi sono di uguale valore poiché riflettono una stessa sintassi logica profonda e generale.

Da queste riflessioni linguistico-filosofiche, nasce una nuova "didattica" presso il monastero di Port-Royal, dove l'educazione è finalizzata alla formazione religiosa, dove si studia per l'apprendimento della logica razionale con cui Dio ha creato e organizzato il mondo.

Le lingue antiche, ma anche le straniere vanno imparate con l'uso: non iniziando dalla grammatica, ma dall'interpretazione di brani e versioni, partendo cioè dalle parole e procedendo a senso, fino a capire l'utilità e il significato delle regole grammaticali per capire una lingua e comunicare efficacemente. La scuola di Port-Royal fornisce un modello di analisi linguistica rigorosa e moderna per l'epoca (1660) e, per la prima volta, inserisce negli studi grammaticali la prospettiva diacronica che permette di spiegare le "eccezioni" alla regola.

Arnauld e Lancelot proposero anche nuovi metodi per imparare a leggere e scrivere, sia la lingua materna che le altre col cosiddetto "metodo fonico" in cui si incomincia a distinguere e scrivere dittonghi, sillabe e vocali, e solo in un secondo momento le consonanti, seguendo il modo naturale in cui i bambini incominciano a parlare.

Indubbiamente fu grazie alle ricerche dei grammatici di Port-Royal, che furono poi riprese in seguito da Jean Jacques Rousseau, Ferdinand de Saussure e dai linguisti a noi contemporanei, se la linguistica ha assunto un ruolo essenziale nel campo delle scienze umane (Rieux-Rollin 1975).

6.1. La didattica nei tempi più moderni.

Dal Rinascimento all'inizio dell'Ottocento due sono i poli fra cui si svolge il dibattito sull'insegnamento delle lingue classiche: da una parte la valorizzazione del contatto naturale, diretto con la lingua, mediato da procedimenti dettati dal buon senso e dall'esperienza; dall'altro una tendenza a sistematizzare l'analisi degli elementi formali della lingua, in direzione di un sempre più minuto "grammaticalismo". Fra gli stessi due poli, in linea generale, oscilleranno le teorie e i metodi per l'insegnamento delle "lingue seconde" (L2) moderne, esigenza la cui importanza e urgenza cresce nel corso del XIX secolo e culminerà in quello che è stato definito il "secolo ossessivo" della ricerca del metodo migliore (1890-1980) (Marckwardt 1972, 5).

Il metodo "normale" all'epoca nelle scuole, in contrapposizione al quale nascevano le nuove proposte, era quello poi definito (dai suoi oppositori) "metodo grammatica-traduzione" (MGT). Esso era stato "inventato" e sviluppato per l'uso nelle scuole secondarie in Prussia, alla fine del XVIII secolo, per consolidarsi nella prassi dei *Gymnasien*, in piena espansione nei primi anni dell'Ottocento.

Insegnare L2 mediante la grammatica e la traduzione era in coerenza con ciò che si perseguiva nella prassi scolastica ottocentesca, cioè l'acquisizione della conoscenza di una L2 al fine di leggere un testo con l'aiuto del dizionario. Del resto, molti di coloro che apprendevano una L2

erano stati istruiti nella grammatica delle lingue classiche e sapevano ragionare con le categorie grammaticali tradizionali.

Ma i metodi scolastici allora diffusi per l'insegnamento del latino e del greco non erano sempre adatti alle capacità di quanti frequentavano un corso di L2 in classe: il MGT era già un tentativo di adattare queste tradizioni alle situazioni e alle esigenze della scuola, con l'effetto di rendere l'apprendimento più agevole. La principale innovazione – che in seguito sarà oggetto di severa critica era stata di sostituire ai testi frasi artificiali esemplificanti l'applicazione delle “regole” grammaticali in contesti ben definiti e chiari¹¹³.

Il primo autore a operare su questa linea è Johann Heinrich Seidenstücker (1765-1817), il quale, nel tentativo di offrire materiali didattici più semplici agli studenti, nel testo *Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache* (1811), ridusse la lingua a frasi decontestualizzate per illustrare specifiche regole. La prima parte del corso forniva le regole e i paradigmi, la seconda offriva esercizi di traduzione di frasi dal tedesco al francese e viceversa, finalizzati a un'applicazione immediata della regola appresa. Da una parte l'obiettivo era quello di presentare la grammatica in maniera più accurata e completa, in una progressione rigorosamente logica. Dall'altra ogni fatto linguistico era illustrato da esempi adeguati e da frasi artificiali appositamente congegnate, più semplici rispetto a quelle uscite dalla penna dei grandi autori.

Karl Plötz¹¹⁴ (1819-1881) divenne per un lungo periodo, anche dopo la sua morte, il punto di riferimento dell'insegnamento linguistico nelle scuole della Germania. I suoi libri di testo erano caratterizzati da una sola forma di apprendimento cioè la traduzione meccanica di brevi frasi, spesso poco significative.

Heinrich Gottfried Ollendorff (1803-1865) promosse con grande impegno ed energia la sua versione del MGT. Il primo esempio è il corso di tedesco rivolto a parlanti inglesi, *A New Method of Learning To Read, Write, and Speak, a Language in Six Months*, forse il primo libro di testo alla cui base c'era un sillabo adeguatamente calibrato e graduato dal punto di vista linguistico; poi, con un'operazione commerciale su larga scala. Egli applicò il suo metodo a libri di testo per l'insegnamento del francese (1843), dell'italiano (1846), dell'inglese (1848).

La messa a fuoco del MGT come metodo emerge anche dal manuale di latino che B. Sears (1802-1880), docente di lingue classiche in America, pubblicò, nel 1845, con il titolo significativo *The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language* (Richards-Rodgers 2001, 5).

Intanto in quegli anni, in Inghilterra, mentre si stava sviluppando una maggiore consapevolezza dell'utilità pratica di conoscere lingue straniere, da metà Ottocento veniva istituito per l'ammissione alle facoltà universitarie più ambite (come giurisprudenza e medicina) un complesso sistema di esami pubblici. Avvenne così che furono sempre più le università a condizionare i contenuti dell'apprendimento e i principi metodologici con cui i docenti dovevano preparare gli studenti. Tali esami pubblici nel mondo anglosassone non crearono il MGT ma ne fissarono in ogni caso la priorità rispetto ad altri metodi glottodidattici: Oxford e Cambridge, puntando su studenti con la formazione basata sulla cultura e sulle lingue classiche, appannaggio di un'élite (Armstrong 1973, 130), favorirono di fatto le *grammar school*, dove veniva insegnato il latino e, seppur più raramente, il greco; mentre alle lingue moderne non veniva riconosciuta la stessa valenza educativa, tanto che si riteneva il francese e il tedesco si addicessero alle femmine, considerate meno portate dei maschi per le lingue classiche. E in preparazione a questi esami altamente selettivi, in cui testi estratti a sorte erano somministrati per la traduzione a prima vista, l'effetto fu che, per gli atenei migliori, i libri di testo allungavano le liste di eccezioni e particolarità

¹¹³ Per un breve *excursus* storico sull'insegnamento delle lingue straniere a fine Ottocento e una rassegna ragionata dei libri di testo in Inghilterra Howatt 1984 e in Italia e Francia Rizzardi-Barsi 2007².

¹¹⁴ Uno studente di Plötz, Banlsen (1905, 12) in un saggio rievoca il penoso apprendimento della lingua con cosiddetto “metodo della ginnastica mentale.

Nelle due decadi che vanno dal 1870 al 1890, ciò portò molti docenti e autori di libri di testo, nel timore che la loro disciplina fosse etichettata come “opzione debole” ad adattare il metodo di insegnamento delle lingue moderne al metodo di insegnamento delle lingue classiche: il francese fu reso “impegnativo” come il latino e il tedesco fu improntato alla disciplina mentale tipica del greco antico. E in questo modo, il MGT si diffuse in tutta Europa anche per l’insegnamento delle lingue moderne.

Ma contro il MGT, già in quegli anni, sorsero aspre critiche da parte di vari studiosi, di cui sicuramente il più conosciuto fu il francese François Gouin (1831-1896), autore de *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880), frutto della sua esperienza di docente di latino e di apprendente della lingua tedesca ad Amburgo¹¹⁵.

Gouin meditò sulla “naturalità” dell’apprendimento linguistico:¹¹⁶ la lingua, secondo la sua riflessione, non era un arbitrario set di convenzioni da usare per la comunicazione, ma un mezzo del pensiero utilizzato per rappresentare il mondo a se stessi; l’acquisizione del linguaggio non era un processo di condizionamento in cui una persona acquisisce l’abitudine di certe cose in certe situazioni, ma un processo in cui l’apprendente attivamente tenta di organizzare le sue percezioni del mondo nei termini dei concetti linguistici. Nascevano le premesse del Metodo diretto¹¹⁷.

Ma dal 1880, in Europa, maturarono le condizioni per il cambiamento, grazie alle riflessioni degli esponenti del cosiddetto “Movimento della Riforma” che conferì un maggiore prestigio allo studio delle lingue moderne e sottolineò l’importanza della formazione dei docenti: per affermare l’indipendenza dall’istruzione del greco e dal latino, l’insegnamento delle lingue moderne doveva poggiare su fondamenta teoriche più solide.

¹¹⁵ In base alla sua esperienza didattica di studente di latino, inizialmente, Gouin ritenne che il modo migliore per apprendere la lingua tedesca, lingua flessiva al pari di quella latina, fosse l’apprendimento della grammatica, inclusa la memorizzazione di 248 verbi irregolari. Si rinchiuse dieci giorni nella sua stanza e poi volle subito verificare i risultati recandosi all’università per frequentare una lezione. Così racconta questa esperienza: «But alas! In vain did I stain my ears; in vain my eye strove to interpret the slightest movements of the lips of the professor; in vain I passed from the first classroom to a second; not a word, not a single word would penetrate to my understanding. Nay more than this, I did not even distinguish a single one of the grammatical forms so newly studied; I did not recognize even a single one of the irregular verbs just freshly learnt, though they certainly must have fallen in crowds from the lips of the speaker» (Gouin 1880, 11, citato da Diller 1978, 55).

¹¹⁶ Gouin racconta come, condividendo l’appartamento con un barbiere, spesso ascoltava le conversazioni dei clienti, e, pensando che parlare con loro in tedesco sarebbe stata una maniera per imparare la lingua, talvolta si cimentò in frasi costruite con cura per grammatica e lessico, suscitando, però, le risate dei clienti. In una libreria, trovò la cinquantaquattresima edizione del corso di tedesco di Ollendorf, pubblicizzato come il metodo più “moderno”. Si isolò per tre settimane, ma scoprì che la promessa di insegnare il tedesco in 90 lezioni letta sulla copertina era falsa! Era una persona caparbia e lesse e tradusse Goethe e Schiller e non capiva ancora una parola di tedesco. Ritornò in patria senza aver imparato la lingua, ma ebbe la fortuna di incontrare un suo nipote di tre anni che gli rivelò il miracolo su come si apprende una lingua: il bambino, dopo due anni di “telegrafese”, era diventato un chiacchierone. Volle approfondire la questione e si dedicò allo studio dell’acquisizione della lingua da parte dei bambini e si rese conto che l’analisi grammaticale, la memorizzazione di vocaboli e la traduzione non erano i modi migliori per apprendere una lingua e così inventò il Metodo diretto che ebbe vasta popolarità e diffusione agli inizi del Novecento, grazie a una serie di pubblicazioni che seguirono.

¹¹⁷ Come scrive Diller (1978, 59): «The direct representation of an experience into a linguistic conception is what distinguished a ‘direct method’ of language teaching from such ‘indirect’ ones as the grammar-translation and mimmem, both of which rely on the translation into another language for the understanding of an utterance. It is this direct thinking in a language which makes it a living language. Besides giving Gouin this insight into the purpose of a living language, the experience at the mill also taught him two of the ‘secrets of the child’s memory’. Gouin noticed in time and in terms of the ends and means. In describing the activities of the mill, the child always used the same order. Gouin seized up on his ideas as the basis for his methodology: concepts are naturally ordered in a series. Students will learn a foreign language more quickly and remember it more easily if they are presented with descriptions of these natural series». Gouin, avendo individuato situazioni e temi come modalità di organizzazione della lingua orale, codificò, in una selezione di testi destinati alle scuole di lingua impostate sul metodo, tutto ciò nelle famose “serie” di sequenze di frasi relative ad azioni come tagliare la legna e aprire le porte (Titone 1968, 35).

6.2. Il Movimento della Riforma.

L'importanza di apprendere le lingue straniere, oltre che di conoscere più approfonditamente la propria, si avverte sempre più nel mondo occidentale fra Ottocento e inizio Novecento. Da ciò anche l'incessante ricerca del "metodo" migliore per insegnarle.

Ma fino al Movimento della Riforma regnava in questo campo un esasperato individualismo: come nota Jespersen (1904=1947⁶, 3) nella sua disamina storica dei vari metodi e approcci precedenti, ognuno di essi era denominato in base all' "inventore" piuttosto che alle sue caratteristiche intrinseche. Mancavano un quadro di riferimento "scientifico" comune, convegni, riviste specializzate, e anche una reale consapevolezza e una formazione specifica dell'insegnante di L2: solo il mercato era il vero promotore delle lingue, come dimostra il caso di Ollendorff. Nessuno di questi "metodologi"¹¹⁸ aveva creato una teoria complessiva, limitandosi ciascuno a "giustificare" il proprio metodo di insegnamento da loro progettato, e giungendo in qualche caso a sconsigliare i docenti di imitare il proprio metodo.

Iniziatore del Movimento della Riforma (*Reformbewegung, Reform Movement*) fu, in Germania, Wilhelm Viëtor (1850-1918), ritenuto uno dei maggiori studiosi del tempo, che nel 1882 pubblicò, sotto lo pseudonimo *Quousque Tandem*, il pamphlet *Der Sprachunterricht muss umkehren!*¹¹⁹: ribadendo che i modelli del discorso e non la grammatica erano gli elementi fondanti della lingua e criticando il MGT in quanto didatticamente inadeguato e non basato su una teoria linguistica di livello scientifico¹²⁰.

Questi i principi affermati da Viëtor come base per un nuovo modo di insegnare la L2:

- 1) il primato della lingua parlata: occorre curare bene la pronuncia della lingua e non ossessivamente l'ortografia formale delle parole;
- 2) l'assoluta priorità di una metodologia orale in classe;
- 3) la centralità di un testo connesso e contestualizzato come strumento del processo dell'apprendimento della lingua;
- 4) la necessità di un "alleggerimento" del carico di lavoro per gli studenti per evitare effetti negativi sulla loro salute fisica e mentale, dovuti alla severità delle scuole del sistema prussiano (il sottotitolo del pamphlet è molto indicativo: *Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*);
- 5) la necessità di una presentazione della grammatica adeguata, in quanto quella modellata su quella della lingua latina (*house/oh, house/of the house/by, with, or from the house*) caratteristica del MGT, è assurda e potenzialmente fuorviante;
- 6) la necessità di iniziare l'insegnamento della lingua con una descrizione accurata della lingua basata sulla fonetica e deve provenire da docenti adeguatamente formati e professionalizzati.

Riguardo all'ultimo punto, si tenga presente che la fonetica era una scienza appena nata e l'uso della trascrizione della pronuncia mediante i segni approvati dalla *International Phonetic*

¹¹⁸ Se Jean Joseph Jacotot (1770-1840), imbevuto di Romanticismo, coglieva nell'insegnamento della lingua la dimensione filosofica di un insegnamento universale, Thomas Prendergast (1806-1886) fu il primo a elaborare una teoria psicologica dell'apprendimento linguistico da parte del bambino per applicarlo all'insegnamento della L2. Di tutti l'impianto teorico di Claude Marcel (1793-1876) è il più elaborato, in quanto egli fu il primo a sviluppare una metodologia coerente e a livello pedagogico fondata dell'insegnamento della lingua straniera sulla base delle analisi compiute nel corso della sua attività di docente e tenendo conto della relazione con altri campi del sapere.

¹¹⁹ Il saggio, con il titolo *Language teaching must start afresh* dato da Sweet nel 1886, è stato posto in appendice in Howatt 1984, in una nuova traduzione in lingua inglese.

¹²⁰ Viëtor organizzò una serie di corsi estivi per docenti e alunni di cui dà conto in *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts* nel 1902 e nell'eredità lasciata in una scuola di lingue della sua città, Mandeburgo, diretta da un suo collega australiano William Tilly (1860-1935).

Association era divenuto agli occhi di molti docenti di lingue moderne sinonimo di metodo “scientifico”.

I principali autori del Movimento della Riforma che si occuparono di questioni legate alla didattica della lingua insieme a una parallela ricerca teorica a livello linguistico furono senza dubbio l'inglese Henry Sweet e il danese Otto Jespersen.

Le basi generali del pensiero di Sweet¹²¹ possono essere così sintetizzate¹²²:

- 1) lo studio pratico delle lingue non deve essere meno scientifico rispetto allo studio teoretico, qualora si accetti come base ciò che Sweet chiama “filologia vivente”, cioè un approccio costituito da una sorta di linguistica descrittiva, specialmente fonetica e psicologica;
- 2) tutto lo studio sia pratico che teorico di una lingua deve essere basato sulla lingua parlata, la quale è anche la fonte della lingua scritta, in quanto «the real life of language is seen in colloquial forms of speech rather than in highly developed literacy languages, such as Greek, Latin, and Sanskrit [...] we should begin with learning the spoken language thoroughly, and then go on to the literary language” (1964, 50).
- 3) occorre avere la consapevolezza che la lingua madre e la lingua da apprendere hanno caratteristiche interne ed esterne che influenzano l'apprendimento, in particolare per ciò che riguarda la struttura e il lessico; la reale difficoltà è l'apprendimento del lessico.

Sweet immagina un metodo “integrato” che prenda il meglio dei vecchi metodi combinato con le nuove scoperte della linguistica; le frasi orali fornite di significato devono diventare il materiale “vivente” per l'assimilazione da parte dello studente: capire come la lingua funzioni è solo una parte dell'apprendimento più generale di una lingua, ma ciò non esclude che per quelle parti delle lingue “razionali” si debba ricorrere a processi basati perlopiù sulla pratica¹²³.

Sweet articola bene l'approccio metodologico individuandone i principi specifici per l'insegnamento di una lingua:

- 1) le associazioni mentali di parole e frasi con pensieri, idee, azioni ed eventi sono un processo naturale;
- 2) la ripetizione è essenziale nell'apprendimento, per formare associazioni e per un'efficace memorizzazione, ma senza annoiare lo studente; perciò il docente deve lavorare su un lessico limitato.

¹²¹ Henry Sweet (1845 –1912), dopo aver studiato al King's College School a Londra, nel 1864 trascorse un periodo di studi all'Università di Heidelberg. Ritornato in patria, lavorò per cinque anni in un'agenzia di commercio, prima di ottenere una borsa di studio per il tedesco presso il Balliol College di Oxford. Sweet, trascurando i corsi accademici, preferì studiare ciò che più gli piaceva, laureandosi a trenta anni; seguirono alcuni lavori dedicati al suo primo amore intellettuale, la Gran Bretagna: *An Anglo-Saxon Reader* (1876), *The Oldest English Texts* (1885) e *A Student's Dictionary of Anglo-Saxon* (1896). L'altro grande amore è la fonetica, scienza appena nata: nel 1877, Sweet pubblicò *A Handbook of Phonetics*, che attrasse un'attenzione internazionale tra gli studiosi e tra i docenti di inglese in Europa. Seguirono altri testi: *Elementarbuch des gesprochenen Englisch* (1885), adattato come *A Primer of Spoken English* (1890), dove veniva dato ampio spazio alla prima descrizione scientifica della pronuncia delle persone istruite a Londra, con esempi di parole e frasi rappresentate con la trascrizione fonetica, che venne poi chiamata “received pronunciation”. La fonetica ebbe un ruolo importante anche nella riflessione sull'insegnamento delle lingue straniere come emerge dal saggio *The Practical Study of Languages* (1899), che è, come scrive Howart (183), «unsurpassed in the literature of linguistic pedagogy». Nel 1901, Sweet diventò docente di fonetica a Oxford e frutto di questo periodo è il suo ultimo libro sulla pronuncia inglese: *The Sounds of English* (1908).

¹²² Per la sintesi dei principi glottodidattici di Sweet e Jespersen il testo di riferimento qui impiegato è Titone 1968.

¹²³ Scrive Sweet nella Prefazione (1964, VII-VIII): «My attitude toward the traditional methods is, as will be seen, a mean between unyielding conservatism on the one hand and reckless radicalism on the other. There?? are some fundamental principles on which I insist, whether they are popular or not, such as basing all study of language on phonetic, and starting from the spoken language. But, on the other hand, the reader will find that while I agree with the Continental reformers in condemning the practise of exercise-writing and the use of a priori method such as Ahn's, I refuse to join with them in their condemnation of translation and the use of grammar».

- 3) la memorizzazione dipende dall'attenzione che, a sua volta, dipende in parte dell'interesse che lo studente ha nei confronti della materia.
- 4) i testi, la grammatica e il lessico della lingua devono essere correlati, cioè «the beginner's grammar ought to deal with the inflections and constructions which actually occur in the texts he is reading, and the dictionary – if a dictionary is used at all – ought to take the form of a special glossary to the text» (Sweet 1964, 114).
- 5) la grammatica dovrebbe essere insegnata formalmente solo dopo che sia stata assimilata intuitivamente dai testi, tramite un “metodo induttivo” che è differente dagli “inventive methods” in voga ai suoi tempi: con il primo si presuppone che l'insegnante abbia già fatto familiarizzare l'allievo con qualche esempio caratteristico di una definita categoria grammaticale come guida per trovare altri tipici esempi e per classificarli all'interno di paradigmi o modelli, mentre con il secondo è l'allievo che deve indurre tutte le regole della grammatica dai testi mediante una scoperta paziente e a volte frustrante.

La grammatica, quindi, per Sweet, non deve essere presentata come nei vecchi metodi quale un sistema descrittivo con eccezioni e particolarità e non deve essere nemmeno abolita, ma deve essere presentata secondo criteri nuovi, come riflessione linguistica che sistematizza fatti già riscontrati e compresi in pratica.

Un altro protagonista del Movimento della Riforma fu Otto Jespersen¹²⁴, che, fra i molti lavori prodotti nel corso di una brillante carriera di studioso e di professionista accademico durata 33 anni (1893-1925) presso l'Università di Copenaghen, scrisse il fortunato saggio *How to Teach a Language* pubblicato nel 1904. Molti saranno i docenti di lingua inglese che diranno di aver maturato grazie alle sue lezioni una maggiore consapevolezza della propria professionalità (Sørensen 1989, 38).

¹²⁴ Otto Jespersen (1860–1943), danese, dopo la morte del padre, a 10 anni, si trasferì in Nuova Zelanda, dove frequentò le scuole, in cui, secondo il curriculum del tempo, era data grande importanza allo studio del greco e del latino. Nel 1877 entrò all'Università di Copenaghen e si iscrisse a Legge per seguire le orme del padre e del nonno, mentre lavorava come docente di scuola media per mantenersi. Nel 1881 decise di cambiare facoltà per dedicarsi allo studio delle lingue: le lezioni di Vilhelm Thomsen (1842–1927) furono rivelatrici e lo spinsero a studiare il francese e il tedesco. Sotto l'influenza delle opere di Sweet, Storm e Viëtor, pubblicò nel 1885 *Kortfattet engelsk Grammatik*, che, grazie a un inaspettato successo, si inserisce in quella serie di grammatiche della lingua inglese basate sulla nuova scienza della fonetica, insieme a quelle di Viëtor (1879), *Englische Schulgrammatik*, di Franke (1886), *Phrases de tous les jours*, di Passy (1886), *Le français parlé* e, infine, di Sweet (1885) *Elementarbuch des gesprochenen Englisch*. Nel 1886 il libro di Jespersen fu tradotto in svedese e l'anno dopo si incontrarono J.A. Lundell, August Western e Jespersen al terzo Congresso della Filologia Nordica e, insieme, fondarono la *Quousque Tandem Society*, ispirandosi al celebre lavoro di Viëtor; poi Jespersen aderì alla Phonetic Teachers' Association e incontrò Passy, con cui ebbe un intenso scambio epistolare. Nel 1887 pubblicò un articolo nella rivista *Englische Studien* dove presentava una sintesi dei quattro principi fondamentali della riforma dell'insegnamento della lingua su cui si era costituita la '*Quousque Tandem Society*'. Dopo aver conseguito la laurea nel 1887, Jespersen trascorse quasi un anno all'estero, in Inghilterra dove incontrò Sweet, Ellis, Viëtor e Sayce, in Germania dove incontrò i fonetisti Sievers e Klinghardt, e in Francia dove fu ospite per due mesi di Passy a Neuilly-sur-Seine. Nel 1888 incominciò la tesi di dottorato sul sistema dei casi in inglese e lavorava intanto come docente di inglese e di francese per mantenersi; pubblicò nel 1895, insieme a Christian Sarauw, un corso basilare di inglese *Engelsk Begynderbog* e nel 1889 un libro di testo francese con la trascrizione fonetica *Fransk Læsebog efter Lydskriftsmethode*. Concluse la tesi nel 1891 ottenendo automaticamente il diritto a lavorare come “Privatdocent”, non retribuito, all'Università di Copenaghen, insegnando l'antico inglese e Chaucer per dimostrare ai colleghi di non essere esperto solo della nuova scienza, cioè la fonetica. Nel 1893, all'età di 33 anni, Jespersen divenne professore di Lingua Inglese con relativa retribuzione. Dal 1890 in poi Jespersen continuò a essere il più noto riformatore dell'insegnamento della lingua, sebbene poi sia stato ricordato quasi esclusivamente per i suoi contributi pionieristici nel campo della sintassi: *The Growth and Structure of English and Other Languages* (1905) e *The Philosophy of Grammar* (1924) e *Analytic Syntax* (1937); per i saggi della fonetica, *The Articulations of Speech Sounds* (1889) e *Fonetik* (1897–99), e per i suoi studi nell'ambito della linguistica: *Language: Its Nature, Development and Origin* (1922), *Efficiency in Linguistic Change* (1941). Jespersen fu anche un abile divulgatore e fece una sintesi dei suoi studi accessibile a un più vasto pubblico di lettori in *Essentials of Grammar* (1933).

Il generale orientamento nell'insegnamento della L2 di Jespersen non si discosta nella sostanza da quello di Sweet. Innanzitutto, la sua metodologia si basa su un approccio variegato, che unisce elementi attinti alla teoria (linguistica, specialmente fonetica) ad altri presi dalla pratica e dal buon senso, anche grazie alla collaborazione con diversi linguisti e docenti¹²⁵.

Per Jespersen, come per gli altri aderenti al Movimento della Riforma, le lingue moderne sono lingue viventi e perciò il metodo per insegnarle deve essere elastico e duttile come la vita è in perenne movimento: la lingua, concepita come un mezzo di ragionevole comunicazione, deve essere insegnata da subito come un'entità complessivamente intera, dotata di significato e di vita, e non attraverso una analisi minuziosa delle sue strutture. Da ciò discende che la lingua, deve essere studiata con riferimento a contesti realistici e in situazioni comunicative: la grammatica e il lessico devono essere funzionalmente subordinati al processo di comprensione e di assimilazione. Di conseguenza una selezione di elementi grammaticali e lessicali basata sull'uso e sulla frequenza deve diventare l'obiettivo primario dell'insegnante di lingua e dell'autore del libro di testo.

I principi specifici proposti da Jespersen si basano essenzialmente su due assunti: per prima cosa, ciò che deve essere studiato è la lingua "vivente"; secondariamente, tale studio deve essere condotto con un "contatto diretto" con la lingua.

Sintetizziamo i principali punti della concezione glottodidattica dell'anglista danese (Titone 1968, 52-53):

- 1) la lingua "vivente" non è necessariamente la lingua parlata della conversazione, ma quella riflessa in una scelta di facili letture che possono essere le fondamenta di un'istruzione sisematica. Tali letture devono avere le seguenti caratteristiche:
 - a. devono essere collegate e avere un significato ragionevole;
 - b. devono essere interessanti, vivide e varie;
 - c. contenere il materiale linguistico indispensabile, specialmente materiale della lingua di ogni giorno;
 - d. esemplificare un linguaggio corretto;
 - e. passare gradualmente da ciò che è più facile a ciò che è più difficile;
 - f. non essere troppo condizionate dalla facilità o difficoltà meramente grammaticale-
- 2) l'incontro con la lingua deve avvenire attraverso un "contatto diretto", con cui Jespersen intende una sorta di immersione dell'allievo nella lingua¹²⁶;
- 3) se il contatto con la lingua vivente deve essere diretto, non ci dovrebbe l'uso prevalente della traduzione;
- 4) il lavoro orale deve essere dominante, prendendo la forma della memorizzazione e ripetizione dei testi in lingua straniera già spiegati e compresi (lo sostiene anche Sweet);
- 5) gli esercizi devono essere numerosi e vari; due tipologie sono importanti: trasformare un testo già letto sotto forma di domande e risposte, rinarrare una storia già nota;
- 6) nessuna grammatica analitica o formale dovrebbe essere insegnata di per sé, mentre la grammatica dovrebbe essere assimilata "implicitamente" attraverso la pratica attiva sugli esempi

¹²⁵ Nelle pagine di introduzione al suo libro Jespersen (1904=1947⁴, 3-4) scrive: «If in old Norse mythology, the god Heimdall had nine mothers, our reform method has at last seven wise father [...] men who, for other reasons, may claim a place among the most eminent linguistics scholars of the last decade (Sweet, Storm, Sievers, Sayce, Lundell, and others), and the ideas which they have conceived have been adopted and applied to life with many practical innovations and changes by a large number of educators and schoolmasters (I may mention almost at random Klinghardt, Walter, Quiehl, Rossmann, Wedt, Widgery, Western, Brekke); on the boundary between both group stand especially Viëtor and Paul Passy. That shows that it is not with theoretical sophistries that we have to do; it is not the whim of one man, but the sum of all the best linguistical and pedagogical ideas of our times, which, coming from many different sources, have found each other, and have made a beautiful alliance for the purpose of overturning the old routine».

¹²⁶ Jespersen scrive (1904=1947⁷, 48) : «The first condition for good instruction in foreign languages would seem to be to give the pupil as much as possible to do with and in foreign language; he must be steeped in it, not only get a sprinkling of it now and then; he must be ducked down in it and get to feel as if he were in his own element, so that he may at last disport himself in it as an able swimmer».

grammaticali sotto la guida dell'insegnante; è ciò che Jespersen chiama "inventional grammar", una sorta di studio induttivo della grammatica, dove morfologia e sintassi devono essere studiate insieme (vd. sopra)¹²⁷;

7) la lettura, accanto alla corretta pronuncia, dovrebbe essere sempre il punto di partenza.

Se in Europa il dibattito sull'insegnamento delle lingue moderne era acceso, in Italia, culla del Rinascimento, esso era più orientato sull'insegnamento delle lingue classiche (Tosi 2002, Baldo 2013). La cultura classica dominava infatti ancora la formazione delle *élite* negli anni successivi all'unificazione dell'Italia (Morelli 2009). Nel 1893, il ministro Martini (1841-1928) dell'Istruzione istituì una Commissione per riordinare lo studio del latino nei Ginnasi e Licei, di cui fu nominato relatore Giovanni Pascoli, che non era ancora diventato professore universitario. La nota relazione¹²⁸, che fornisce una fotografia dell'insegnamento delle lingue classiche nel Regno di Italia¹²⁹, mette in contrapposizione il modo antico, empirico, di insegnare le lingue, con quello "scientifico" di importazione tedesca¹³⁰, che era stato introdotto da almeno in ventennio in Italia¹³¹, ma anche in parte dell'Europa¹³².

Secondo la Commissione, per diminuire l'avversione ad uno studio grammaticale avvertito come autofinalizzato dalla maggior parte dei discenti italiani, e favorire la lettura dei testi degli autori antichi, vera finalità dello studio del latino, che dà soddisfazione a chi riesca ad essa avvicinarsi, era necessaria una inversione delle priorità dello studio.

Nel 1897 a Firenze nasceva l'Associazione italiana di Cultura Classica (AICC) per iniziativa di un gruppo di studiosi del mondo classico tra cui Girolamo Vitelli e Felice Ramorino (Capasso 2013), e veniva fondata la rivista "Atene e Roma" (Roncoroni 1979; Chirico 1987).

¹²⁷ Scrive Jespersen (1904=1947⁷, 134): «The sharp division between accidence [=morfologia] and syntax as we find in most our textbooks is, from a scientific point of view, intenable and impracticable; from a pedagogical point of view it is unfortunate, because it separates form and function, which ought to be learned together, just as well as a word's exterior (its sound and spelling) and its meaning are learned together»; e infatti: «theoretical grammar ought not to be taken up too early, and when it is taken it is not well to do it in such a way that the pupil is given ready-made parading and rules» (*Ibid.*, 1904=1947⁷, 127).

¹²⁸ Per i risultati della Commissione del 1893 cfr: Flocchini 1999, 46-47; Miraglia 2004a, 24; Balbo 2007, 14; Morelli 2007; Drago 2008, 144; Miraglia 2009, 11-13; Milanese 2010.

¹²⁹ Pascoli (1946, 592-593) scrive nella relazione finale: «Dal Ginnasio al Liceo, dal Liceo all'Università è, per così dire, un ponte; dalle Elementari alle scuole Classiche un fosso. Il fanciullo al suo primo entrare nel Ginnasio prova una meraviglia, uno stordimento, uno sbigottimento, del quale spesso non si riavrà mai: parole nuove, strane, di colore oscuro. Ora se da una parte si fa ben poco per preparare il fanciullo a tale novità, dall'altra non si fa molto per diminuire l'effetto di tale smarrimento: qualche volta si cerca d'accrescerlo. Alcuni de' nostri bravi colleghi, come per pietà di quelle tenere intelligenze, seguono un metodo troppo empirico; e non fanno bene. Altri, con rispetto maggiore della scienza che della disciplina, si mettono in una via troppo teorica, e fanno male. Procedendo, si legge poco, e poco genialmente, soffocando la sentenza dello scrittore sotto la grammatica, la metrica, la linguistica. I più volenterosi si svogliano, si annoiano, s'intorpidiscono; e ricorrono ai traduttori non ostinandosi più contro difficoltà che, spesso a torto, credono più forti della loro pazienza. E l'alunno, andando innanzi, si trova avanti ostacoli sempre più grandi e numerosi; a mano a mano che la via si fa più erta e malagevole, cresce il peso sulle spalle del piccolo viatore. Le materie di studio si moltiplicano, e l'arte classica e i grandi scrittori non hanno ancora mostrato al giovane stanco pur un lampo del loro divino sorriso. Anche nei Licei, in qualche Liceo, per lo meno, la grammatica si stende come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico e li aduggia. Il giovane esce, come può, dal Liceo e getta i libri: *Virgilio, Orazio, Livio, Tacito!* de' quali ogni linea, si può dire, nascondeva un laccio grammaticale e costò uno sforzo e provocò uno sbadiglio. E le famiglie, che condussero per mano il fanciullo alla nostra scuola, senza fede nell'umanità de' nostri studi, con una specie d'obbedienza dispettosa e riottosa alla legge per loro assurda, che segna sì lunga e aspra via per giungere al titolo e alla *posizione*, le famiglie assistono sovente inerti all'inerzia, malcontente giustificano il malcontento del fanciullo e giovinetto che perde il tempo con noi».

¹³⁰ Di questo cambio di rotta nella cultura classica cfr: Treves, 1962; La Penna 1983, 232-74; Timpanaro 1972, 397-441; Gigante 1983; Raicich 1981; Papasso-Ceresuolo-Chirico 1987; Gamberale 1994; Baldo 2013; Neri 2013.

¹³¹ Sull'introduzione del "metodo tedesco" nell'insegnamento delle lingue classiche cfr: Milanese 2008.

¹³² Per un quadro sulle reazioni del mondo scolastico al "dispotismo" pedagogico della filologia tedesca cfr: Scotto di Luzio 1999, 54-58.

6.3. Tra Metodo diretto e Metodo naturale.

Nel primo decennio del Novecento, la denominazione “Metodo diretto”, associata sempre all’idea di un metodo “progressista”, si diffuse, a quanto pare, dapprima in Francia, grazie a una circolare ministeriale del 1901, firmata da Leygues, che caldeggiava appunto l’uso di tale “Méthode directe”, e grazie a un’altra direttiva del 31 maggio 1902 che lo imponeva nelle scuole del paese (Puren 1988, 434). In questo quadro, come Puren (1988, 121–67) ha mostrato, principi e tendenze diversi erano confusi sotto il nome della “metodologia diretta”. I fautori contemporanei di ciò che Puren (1988, 95) chiama “metodologia diretta” non solo raccomandavano una riduzione dell’uso della madrelingua del discente in classe, ma affermavano il primato della lingua parlata non veicolata dall’intermediazione dello scritto e l’importanza dell’insegnamento induttivo della grammatica, l’utilizzo di testi connessi e contestualizzati con la controversa questione dell’impiego della trascrizione fonetica (sostenuta da Paul Passy ma per la verità non raccomandata ufficialmente in Francia fino al 1908), questi principi corrispondevano alle principali idee del Movimento della Riforma. Così la versione francese ufficiale del Metodo diretto era assai vicina alla Riforma, o Nuovo Metodo, come veniva chiamato in Germania¹³³. Molto più vago era il rapporto con le idee poco accademiche dei sostenitori del “Metodo naturale”, cioè del citato Gouin e dell’americano di Maximilian Berlitz, fondatore della catena di scuole ancor oggi attive, pure in qualche modo accostate al “Metodo diretto” e con esso confuse. Invece anzi Puren (1988, 108) parla di un ‘véritable boycott’ delle idee di Gouin nei teorici francesi dell’insegnamento della lingua all’inizio del Novecento. E anche Paul Passy nell’importante saggio *De la méthode directe dans l’enseignement des langues vivantes*, pubblicato nel 1899 a Parigi, sottolinea accuratamente le differenze fra (la sua interpretazione del) “metodo diretto” (che lui chiama “méthode rationnelle”) e i “metodi naturali”, come quello di Gouin, che enfatizza eccessivamente la comprensione a spese della produzione con la memorizzazione della “serie” di azioni in contesti ben definiti, nonché la propria contrarietà alle pratiche didattiche in classe sostenute da Berlitz: il rigetto della grammatica esplicita, della traduzione e in generale assoluto dell’impiego della lingua madre dell’apprendente in classe. Eppure quella confusione continuò (e ancora perdura).

In Inghilterra la situazione dell’insegnamento delle lingue vive era precaria: mancando un equivalente delle *Realschulen* tedesche con i loro curricula moderni, dove si combinavano materie teoriche con attività pratiche, mentre le *public schools* inglesi tendevano a emulare le scuole private nel dare il massimo risalto alle lingue classiche; e neppure le università offrivano una formazione adeguata al docente di L2. Alla riflessione su questo stato di cose contribuì la Modern Language Association, fondata nel 1892, mentre personalità come Archibald H. Sayce (1879) e il sopra citato Henry Sweet negli ultimi venti anni dell’Ottocento, e, nelle prime due decadi del Novecento, F.B. Kirkman e Walter Rippmann, si sforzarono di divulgare i principi del Movimento della Riforma, che si affermavano in Germania. Ma la corretta trasmissione di questi fu ostacolata dalla confusione di cui sopra, alimentata anche, per esempio, dal fatto che dal 1890 Howard Swan e Victor Bétis,

¹³³ In Germania, dopo la constatazione che il metodo diretto era “costoso” se pensato per la maggioranza delle scuole pubbliche, pur nella convinzione che il MGT non era adatto allo sviluppo della competenza comunicativa delle lingue moderne di cui si avvertiva sempre più il bisogno diffuso per i cambiamenti economici, tecnologici e sociali del Novecento, si pervenne a un “compromesso” con l’ideazione del metodo “intermediario” (“vermittelnde Methode”), caratteristico dell’insegnamento delle lingue straniere nelle università tedesche negli anni Cinquanta ed è tuttora diffuso. Come indica il suo nome, il metodo nasceva nel tentativo di “mediare” il raggiungimento di obiettivi tradizionali e obiettivi “moderni”, sull’onda delle riflessioni del Movimento della Riforma e delle istanze del metodo tradizionale: la partecipazione dello studente è attiva; la lezione avviene in classe nella lingua-obiettivo, mentre le spiegazioni delle regole grammaticali e delle questioni più difficili avviene nella lingua madre; la memorizzazione di nuove parole avviene in contesto; l’apprendimento della grammatica è induttivo; la presentazione della grammatica è in progressione ciclica; gli esercizi sono finalizzati all’uso orale della lingua, sebbene siano previste attività grammaticali e traduzione.

traduttori del corso di Gouin, fecero molta pubblicità per promuovere il *Series Method* o, come venne da loro chiamato nella loro interpretazione, il “metodo psicologico”.

Si muovevano alla Riforma (e questo ancora notare negli anni Cinquanta) critiche mirate in realtà ai metodi diretti o naturali e le tecniche utilitaristiche di Gouin e delle scuole Berlitz, approdate anche in Inghilterra: insegnamento superficiale e non rigoroso, negligenza della grammatica, confusione creata nella mente degli allievi con il monolinguisimo e il rifiuto della traduzione dalla L2 alla L1 (che invece i riformatori non intendevano affatto in senso assoluto). Tutti elementi che suscitavano la resistenza dei docenti del sistema scolastico, i quali di norma, a differenza degli insegnanti delle scuole private, non erano parlanti nativi della L2, e quindi non erano particolarmente sicuri nel francese e tedesco parlato.

Lo scoppio della Grande Guerra, l'accendersi dei nazionalismi e l'isolazionismo americano fecero il resto, frenando il dibattito e la diffusione, oltre che delle pubblicazioni e dei nuovi libri di testo, delle nuove idee.

6.4. W.H.D. Rouse e il Metodo diretto applicato alla didattica delle lingue classiche.

All'inizio del XX secolo una serie di fattori sociali ed economici determinarono una forte pressione esterna per cambiare questo stato di venerazione per il mondo antico, destinato a fornire un'educazione liberale alle *élites* inglesi¹³⁴: una serie di pessimi raccolti; l'espansione senza freno dell'industria; la competizione con la Germania e gli USA; l'isolamento inglese dall'Europa e la minaccia del militarismo della Prussia a detrimento dell'Europa e in particolare dell'Impero britannico; l'allarmismo che scaturiva dagli insuccessi nella guerra boera; la proletarizzazione della mano d'opera nella classe lavoratrice. In risposta a questi fattori, anche la scuola necessitava di un cambiamento profondo: l'insegnamento delle lingue moderne e delle scienze naturali, per esempio, entrarono nei curricula scolastici, mentre l'insegnamento delle lingue classiche era divenuto il principale bersaglio dei critici del vecchio sistema, anche perché si constatava che, nonostante l'elevato numero di anni e di ore previste per lo studio del latino, il profitto degli studenti era così scarso che la maggioranza di loro, poco dopo aver lasciato la scuola, non ricordava se non poche frasi (Digby-Searby 1981, 38).

Nel 1902 il Parlamento, dunque, stava esaminando l'Education Act¹³⁵ che l'avrebbe ridefinito e riorganizzato il sistema scolastico del Regno, e nell'acceso dibattito, di fronte al rischio della scomparsa della cultura antica dalle scuole inglesi, fra coloro che si rendevano conto che era necessario cambiare metodologie di insegnamento c'era W.H.D. Rouse (1863-1950).

Appassionato docente di greco e latino, si era trasferito nel 1890 dalla scuola di Bedford al Cheltenham College nei pressi di Bath, trovandovi un ambiente a lui congeniale in cui lavoravano da tempo docenti di lingue moderne che avevano aderito con entusiasmo ai dettami del Movimento della Riforma grazie alla lettura del pamphlet di Viëtor. Nel 1895 il Preside H.A. James, ottenuto l'incarico in una nuova scuola, aveva portato con sé Rouse, di cui aveva una profonda stima, dal Cheltenham College al Rugby College. Questi frattanto, oltre che all'insegnamento, si era dedicato alla stesura di una storia dell'istituto scolastico e a di due testi didattici *Demonstrations in Latin Elegiac Verse* e *Demonstrations in Greek Iambic Verse*, sulla composizione di versi latini e greci dalla lingua inglese, una tipologia di esercizio tanto diffusa nelle scuole di *élites* di quel periodo,

¹³⁴ Già nel 1693 il filosofo Locke soleva dire a proposito del latino: “Lo considero assolutamente necessario a un gentiluomo” (Testa 1950, 195), mentre un secolo dopo, Walpole sosteneva che «ogni gentiluomo deve capire il greco e il latino» (Chandos 1984, 33), e in un articolo sul “Times” del 1866 Robert Lowe ricordava che il latino costituiva «una parte indispensabile dell'educazione del gentiluomo» (Stray 1995b, 71-73).

¹³⁵ Per una sintesi di questa importante riforma: cfr. Pugh 1968 e Ottewill 2007.

quanto fallimentare, se è vero che, nonostante le centinaia di ore dedicate, la maggioranza degli allievi era alla fine capace di scrivere solamente versi scialbi, zoppicanti e con errori (Digby-Searby 1981, 38; Stray 1995b, 37). Importanti sono, nelle prefazioni delle due opere, le prese di posizione di Rouse sulla metodologia di insegnamento, che deve essere fondata sulla conversazione, su domande e risposte, sulla comprensione attraverso il metodo induttivo, sulla produzione creativa in lingua antica per un approccio più diretto e quasi più autentico alla letteratura classica. E proprio nel 1902 si presentò a Rouse l'occasione della sua vita: la dirigenza della Perse Grammar School, fondata dal Dr Stephen Perse nel 1615 a Cambridge e tuttora operante. Il County Council aveva dimezzato nel 1901 i fondi della scuola, dove si insegnava un curriculum classico, per dirottarli verso una nuova scuola impostata su materie più commerciali ed economiche: la conseguenza immediata fu la riduzione degli iscritti, da 213 a 106. Nonostante queste difficoltà, Rouse raccolse la sfida, sostenuto dalla sua intima adesione al mondo antico¹³⁶, e dal desiderio di sperimentare e mettere alla prova quel che lui pensava fosse la missione della sua vita: rivitalizzare la nazione attraverso la riforma dell'insegnamento della cultura classica.

La sua onestà intellettuale, la sua cultura accademica e la sua umanità attrassero estimatori e sostenitori, disposti perfino a lavorare senza stipendio: come Henry Caldwell Cool, inventore del metodo "Play Way", che enfatizzava il coinvolgimento dei discenti nella drammatizzazione per un più efficace apprendimento, oppure un membro del Direttivo della scuola, A.I. Tillyard, che convinse i colleghi a non dare adito ad azioni legali per il mancato pagamento da parte della scuola, in modo da consentire a Rouse di proseguire con il suo "esperimento". Innanzitutto Rouse ripensò il curriculum generale¹³⁷ degli studi degli allievi della Perse School, dando grande importanza alle scienze naturali e all'esperienza della produzione di manufatti con il lavoro manuale. Il suo approccio olistico, sempre alla ricerca di un equilibrio armonico tra scienze naturali e lingue moderne e antiche, è tipico degli intellettuali "umanisti" della sua generazione: in questo modo, l'ideale sarebbe stato iniziare con lo studio della lingua inglese in quanto lingua madre, partire a 9 con il francese, il latino a 11 e il greco a 14 al fine di evitare quella che lui stesso chiama "indigestione mentale".

Quanto al latino e al greco, in base all'esperienza di docente svolta a Bedford, Cheltenham e Rugby, Rouse era convinto che l'apprendimento delle lingue fosse importante e dovesse approdare a una *proficiency* linguistica, ma che altrettanto fondamentale fosse l'esperienza educativa e istruttiva dell'approccio alle lingue e alle civiltà classiche. L'essenziale, secondo Rouse e i suoi colleghi, era modificare i metodi di insegnamento delle lingue antiche, per far risorgere il cadavere della cultura classica cambiando lo spirito, l'atteggiamento dei ragazzi, che, come scriveva Rouse in una lettera, «work out of sense of duty, or to please a master whom they liked, or to get promotion» (Stray, 1995a, 19).

¹³⁶ Imbevuto del ruralismo romantico di John Ruskin e William Morris e del filellenismo caratteristico dell'età edoardiana, Rouse nutriva un'autentica venerazione per il valore della vita umana contro gli effetti nichilistici e alienanti dell'industrializzazione e dell'inurbamento, della burocrazia e della macchina. Figlio di un missionario cristiano in India, Rouse elaborò un personale sincretismo tra ellenismo e cristianesimo in una visione essenzialmente etica.

¹³⁷ L'organizzazione dell'insegnamento del latino alla Perse School era articolato su quattro anni. In generale, il latino veniva insegnato quando il ragazzo aveva 11 o 12 anni, mentre il greco veniva insegnato a 14 anni. La conversazione in lingua è introdotta fin da subito: mentre Jones, che era incaricato dell'insegnamento delle classi iniziali, sembra più disposto di Rouse a usare la lingua inglese per le spiegazioni, Rouse si occupa delle classi più avanzate e fluenti nelle due lingue. Gli aspetti della grammatica venivano spiegati man mano che venivano incontrati secondo un ordine prestabilito, dato che molti dei libri di testo, destinati alla circolazione esclusiva all'interno della scuola, nei primi anni erano stati scritti direttamente da Rouse e da uno dei suoi colleghi, per introdurre una varietà graduale di elementi grammaticali.

Nel memorandum fornito alla Commissione della Classical Association nel 1906, Rouse così sintetizza i fondamenti del suo metodo “diretto” applicato all’insegnamento delle lingue classiche e basato sulla “parola parlata” (Stray 1995a, 20):

- 1) è naturale: la lingua è un mezzo di comunicazione tra due organi biologici cioè la lingua e l’orecchio, mentre le lettere scritte sono un mezzo di preservare il materiale di una lingua cioè esse hanno la medesima relazione con la lingua parlata di uno spartito musicale con la musica;
- 2) è viva: la parola scritta non ha nessun mezzo per tenere desta l’attenzione, mentre la parola parlata, se ben detta e se intellegibile, dirige l’attenzione e produce un durevole impatto nella mente del discente, proporzionale alla forza del carattere del parlante;
- 3) è veloce: la pratica, ripetuta più molte volte in un dato tempo, risulta essere più efficace in termini di economia di tempo.
- 4) è intelligente e creativa: tale approccio promuove una risposta che non è la risposta “a pappagallo”, ma qualcosa di nuovo creato sul momento dal discente.

Quando, nel 1907, la Perse School affrontò una crisi economica e Rouse chiese al Board of Education un sostegno finanziario straordinario, poiché l’istituzione volle un resoconto della attività didattica svolta presso la scuola volta a giustificare tale atto, allora, Rouse e i suoi colleghi, W.H.S. Jones e R.B. Appleton, produssero due saggi distinti, per il greco e per il latino, pubblicati qualche tempo dopo, rispettivamente nel 1910 e nel 1914¹³⁸. I due opuscoli offrono una massa di dati raccolti durante un anno di insegnamento delle lingue classiche alla Perse School, dando spazio alla riflessione teorica, a giustificazione del Metodo diretto.

La parte che riguarda il greco è più dettagliata rispetto a quella dedicata al latino, rivelando la particolare inclinazione dello studioso per la lingua di Omero; per esempio un’appendice di 28 pagine dedicata all’apprendimento del lessico greco, elenca 1600 vocaboli messi in ordine alfabetico, annotando a che punto dell’anno ognuno dei suoi cinque alunni aveva usato per la prima volta quella parola nella produzione scritta.

Questi lavori costituiscono una fonte preziosa perché fotografano ciò che avveniva in classe nell’applicazione concreta del metodo diretto usato da Rouse: il Metodo diretto coinvolge emotivamente l’apprendente, si basa sull’associazione immediata di un suono con un’azione, un pensiero e un’azione senza la mediazione di una parola inglese, in conformità al modo in cui i bambini imparano la propria lingua all’asilo: prima mediante l’ascolto, poi mediante il parlato, poi il tatto e, infine, la vista. I primi elementi della lingua classica, per esempio, venivano introdotti oralmente attraverso una serie di ordini e comandi facilmente eseguibili dai discenti¹³⁹.

Più è semplice il vocabolario, più è semplice usare la morfologia e la sintassi, secondo processi di imitazione, di variazione e infine l’uso autonomo di ciò che è stato appreso. Quattro sono i punti essenziali che, secondo Rouse, il docente deve tenere in mente per condurre un proficuo corso di greco o latino:

- 1) ogni studente si deve sentire a proprio agio nel chiedere spiegazioni ogni volta che non ha capito, senza timore di venir per questo rimproverato: far finta di aver capito non è una via educativamente vantaggiosa;
- 2) il lavoro su argomenti nuovi deve essere svolto in classe, mentre a casa occorre riservare il ripasso o qualche verifica; altrimenti si rischia una qualche forma di copiatura;
- 3) tenere la disciplina non costituisce alcun problema se tutti gli alunni sono interessati; ciò che realmente fa la differenza nel determinare l’efficacia dell’insegnamento sono il gradimento e la piacevolezza dell’imparare a scuola ciò che desta curiosità e costituisce una novità, secondo l’ammonimento di un grande pedagogo del passato, Quintiliano (I, 1, 20): *id in primis cavere*

¹³⁸ Cfr. Rouse-Jones-Appleton 1910 e *Idem* 1914.

¹³⁹ Ad esempio con i verbi: *surgo, ambulo, revenio, sedeo*. A: *surgo*; classe (ad A indicandolo): *surgis*, (al docente): *surgit*. B e C: *surgimus*; classe (a B e C): *Surgitis*, (al docente): *surgunt*.

oportebit, ne studia, qui amare nondum potest, oderit, et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet. Lusus hic sit;

4) il profitto è garantito se tutta la lezione di latino in classe è ricca di attività varie in latino: non importa la quantità di testo, che può essere inizialmente anche di poche righe, purché durante la lezione gli alunni siano continuamente coinvolti in esercizi e discussioni in latino, secondo un principio di gradualità.

Analogamente, per il greco gli studenti, che incominciavano a circa 14 anni, nel primo anno leggevano libri scritti da Rouse, *First Greek Course* con un compendio di grammatica e *Greek Boy at Home* con una serie di brani di difficoltà graduata tra loro tematicamente correlati, e alla fine dell'anno ripassavano la grammatica in maniera sistematica.

Rouse (1908, 107) sottolineò sempre l'importanza della lettura ad alta voce per l'apprendimento delle lingue classiche da svolgersi in classe interattivamente tra docente e discente: «Reading itself is generally a sufficient test. Neither Latin nor any other language can be properly read aloud, with due emphasis, unless it is understood».

Ma va precisato che, nonostante le radicali differenze di impostazione rispetto al MGT, nel metodo di Rouse la grammatica viene studiata *seriatim*; come precisa egli stesso: «Grammar is set to be learnt in the usual way, but in the way of what bears on the text. The first texts are selected to illustrate restricted parts of grammar [...] but, within limits, it matters little what parts of grammar are first taken. The order will be decided by practical usefulness, i.e., common things first, and as few irregularities as possible» (in Stray 1995a, 21). Conferme e ulteriori informazioni circa l'attività di didattica si ricavano da è l'opera *Scenes from Sixth Form Life*, pubblicato nel 1928, dove in 10 capitoli dedicati a Virgilio, Livio, Cicerone, Orazio, Tucidide, Eschilo e Sofocle, Rouse descrive con accuratezza le lezioni svolte in classe, basandosi sulle note e sulle dispense accumulate durante la sua carriera. Questo libro di cronache scolastiche suscitò qualche perplessità e incredulità nei critici di Rouse, poiché dalle risposte in greco e latino e dalle composizioni registrate sembrava emergere un livello esageratamente alto che gli alunni della Perse avrebbero raggiunto; la reazione di Rouse, allora, fu tanto indignata da convincerlo a chiedere ai suoi ex alunni di sottoscrivere un documento per certificare la attendibilità del contenuto del libro. Anche dalla registrazione di queste lezioni, è evidente l'importanza della lettura ad alta voce da parte di Rouse: è la caratteristica essenziale di quello che lui chiamava *living word*: la parola viva e vivente dell'autore antico era la testimonianza di un passato lontano, ma sempre vicino¹⁴⁰. Dai resoconti dei suoi studenti emerge che le lezioni di Rouse erano stimolanti, ma stressanti: Rouse con la sua dottrina, la sua passione e la sua sensibilità pedagogica faceva rivivere il mondo antico nell'arena dove i novelli gladiatori erano gli alunni del "sesto anno". Proprio per la sua mancanza di fiducia nella parola scritta, Rouse fu sempre riluttante a produrre manuali in cui condensare la sua esperienza di insegnamento delle lingue classiche. Ma alla fine fu costretto a cedere alle pressanti richieste di mettere per iscritto ciò che faceva da anni in classe: nacque così, *Latin on the Direct Method*, scritto nel 1925 in collaborazione con il collega Appleton. Rouse, tuttavia, continuava a preferire il contatto umano con gli alunni e amava invitare presso la Perse numerosi ospiti dalla Gran Bretagna e dall'Europa, e non solo, in modo che potessero constatare di persona gli eccellenti risultati che otteneva nell'insegnamento delle lingue classiche. Fra questi, a dimostrazione della stima che Rouse, sin dal 1910, si era conquistato come figura pubblica di educatore e di studioso del mondo classico, e che lo circondò fino alla morte avvenuta nel 1950, vi furono alti funzionari ministeriali, come il prussiano Walther Reinhardt e il russo Peter Sokoloff.

¹⁴⁰ Rouse scriveva: «The boys always used plain text, and had no notes at all, except what I gave them, or what they found for themselves; and if I gave them a reference, they had to look it up and copy it for themselves. In revising for examination, they were allowed notes or anything the students revise the day's lesson, and in the first two years of the Sixth Form, to write a page of summary in Latin or Greek» (lettera di Rouse citata in Stray 1995a, 27).

6.5. La crisi delle lingue classiche.

Se l'apprendimento del greco antico è stato considerato, nel periodo compreso tra il XV e XIX secolo «una specie di ornamento più che un'acquisizione indispensabile all'uomo di cultura» (Hankins 2001, 1262), centrale è stato invece il ruolo culturale ed educativo del latino. Come si esprime la studiosa francese Françoise Waquet (2004, 251-254): «Dal Rinascimento agli anni centrali del Novecento, la storia della cultura occidentale può essere scritta nel segno del latino. La stessa lingua regnò nella scuola, si fece sentire nella chiesa, almeno nei paesi cattolici, e sino al XVIII secolo fu il veicolo principale del sapere nelle sue forme dotte. Anche quando il latino perdetto di importanza, per esempio nella scuola degli anni intorno 1950, rimase comunque, e dappertutto, un elemento del contendere [...]. A questo punto si pone in tutta evidenza una domanda: a che scopo il latino? Se la padronanza della lingua non era il vero obiettivo da raggiungere, per quali ragioni si proseguì, e per un lungo periodo, a studiarlo? Cosa ci si attendeva da questo studio, e come lo si giustificò? Al di là degli effetti indotti dal suo insegnamento, quale fu il ruolo assegnato alla lingua di Roma nella società moderna? Insomma, tra funzionamento e ragion d'essere, tra pratiche e discorsi, tra realtà e rappresentazioni, che legittimità aveva ormai il latino? Il 'problema del latino', lo si sarà capito, non può essere risolto nel solo dibattito pedagogico. Converrà a questo punto cambiare prospettiva, se si vuole cogliere pienamente ciò che, nel mondo occidentale, volle dire il latino».

Negli anni Cinquanta e Sessanta, in una società in velocissima trasformazione sociale, economica e tecnologica, in cui il latino pareva, in un certo senso, una lingua veramente morta, un retaggio del passato spazzato via da due guerre mondiali, cadde anche l'ultima "roccaforte del latino": sebbene papa Giovanni XXIII il giorno 22 febbraio 1962 avesse firmato, durante una solenne cerimonia, la costituzione apostolica *Veterum Sapientia*, sopra la tomba dell'apostolo Pietro, per ribadire l'importanza dello studio della lingua antica e della cultura classica, il Concilio Vaticano II, con 2147 voti contro 4, approvò la Costituzione *Sacrosanctum Concilium*, promulgata dal papa il 4 dicembre 1963, che, agli articoli 36 e 53, affermava che, per la liturgia, la Chiesa non escludeva il plurisecolare latino ma preferiva ormai, per varie ragioni, le lingue "volgari" cioè nazionali (cfr. Waquet 2004, 102-108). Ciò contribuì ad accendere un intenso dibattito sul "significato", in senso più ampio, della cultura classica nel mondo contemporaneo e, di conseguenza, sulle ragioni di ordine culturale, linguistico, storico e valoriale dello studio scolastico delle lingue¹⁴¹, e a ci fu un ripensamento delle metodologie per l'insegnamento delle lingue classiche nella speranza nella volontà di ravvivare la cultura classica (Jimenez Delgado 1959, 1962 e 1965). In particolare negli anni Sessanta, a fronte della "crisi" dell'insegnamento e del calo di interesse da parte delle nuove

¹⁴¹Ciò è stato ampiamente discusso sotto numerosi punti di vista nel corso degli ultimi due secoli. In particolare scrive Miraglia (2004b, 25): «Per capire se tali posizioni [sintetizzate da Miraglia nelle pagine precedenti. Nota mia] siano condivisibili o no bisogna però chiarire prima di tutto quale sia il motivo dell'insegnamento delle lingue classiche, e in particolare del latino, nelle nostre scuole, e quale sia stato tradizionalmente nella cultura europea; e, una volta appurato, bisogna vedere se non vi siano altre soluzioni con comprovati risultati positivi nell'apprendimento del latino e del greco in Italia e all'estero, che permettano di evitare di scendere all'estrema ratio praticamente di cancellazione di tali lingue dal curriculum studiorum della maggior parte degli italiani del futuro, a meno che non abbiano già deciso a tredici anni (nel migliore dei casi) di diventare, 'da grandi', professionisti dell'*Altertumswissenschaft*». Miraglia fornisce una lettura dotta e un resoconto degli «infiniti scritti di coloro che hanno analizzato i motivi dello studio del latino nelle scuole europee» (b 2004b, 25 nota 9). Il dibattito sull' "attualità del classico" e sul senso dello studio del greco e del latino è ancora acceso, all'estero (Waquet 2004, 251-394; Cibois 2011) e in particolare, dunque, anche in Italia (cfr. Bruni 2005; Cardinale 2006; Luzzi 2007; Canfora 2002; Dionigi 2002; Settis 2004; Cardinale 2008; Cambiano 2010), fino ai recenti convegni internazionali "Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec" (Parigi, 31 gennaio e 1 febbraio 2012); "Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo" (Torino-Ivrea, 12-14 aprile 2012), per gli atti cfr. Canfora-Cardinale 2012; "Lingue antiche e moderne dai licei all'università" (Udine, 23-24 maggio), per gli atti cfr. Oniga-Cardinale 2012.

generazioni, le critiche si appuntavano contro quella che è stata l' "ipertrofia grammaticale" dell'insegnamento del latino da parte di certi docenti, in parallelo con l' "atrofia grammaticale" da parte degli allievi (Waquet 2004, 213). La disputa verteva, da una parte, sulle "regole", ossia lo studio preliminare sistematico e formale della grammatica, dall'altro immediato contatto con il testo in lingua latina.

In Francia, per esempio, su iniziativa dell'ingegnere Jean Capelle, che pubblicò nel *Bulletin de l'Éducation Nationale* di 23 ottobre 1952, un articolo dal titolo programmatico *Le latin ou Babel* in cui proponeva il ritorno al latino "vivo", sorse un vero e proprio movimento che culminò nell'organizzazione, ad Avignone, nel 1956 del primo di tre congressi del "latino vivente" cui parteciparono 200 persone di 22 paesi (Aubanel 1956, 1960, 1964). Ma da parte di altri si esprimeva perplessità se non ostilità nei confronti «dei metodi che, fondati su una 'comprensione globale' del testo, invitavano l'allievo a tradurre dopo una prima lettura e prima di qualsiasi analisi» e la condanna di questo «'latino intuitivo' invocando la povertà dei risultati raggiunti e i rischi che faceva correre quanto alla formazione della mente; contro gli eccessi dell'intuizione anzi della 'divinazione'», vi era l'auspicio a «un ritorno alla ragione, all'analisi e alla grammatica» (Waquet 2004, 219).

Il destino del latino nella scuola francese si compie di lì a pochi anni: il 9 ottobre 1968 viene approvato un decreto, presentato su iniziativa di Edgar Faure, esponente del partito radicale, di centrodestra, e ministro della Pubblica Istruzione, che eliminava definitivamente il latino in prima media, all'epoca facoltativo; del 9 luglio 1969 è un secondo decreto, che sopprimeva il latino in seconda media. Se il latino e il greco rimanevano materie opzionali al liceo, si ponevano in diretta concorrenza con le lingue straniere¹⁴².

In Italia, negli stessi anni, divampò un lungo e articolato dibattito sull'insegnamento del latino a scuola tra latinisti e pedagogisti (Calderini 1966; Bruni 2005, 131-154), che assunse anche connotati politici, facendo "schierare" i partiti: il centro-destra si pose su una linea di difesa del latino, rappresentando una tradizione che voleva conservare ciò che dell'impianto gentiliano aveva lasciato inalterato la riforma Bottai del 1939; la sinistra, invece, pur con qualche dissenso all'interno, ne auspicava l'eliminazione come per esempio quello dell'illustre latinista Concetto Marchesi, che fu anche padre costituente e a lungo deputato della Repubblica. Questa "spaccatura", che riguardava in particolare la proposta della "scuola media unica", era il riflesso di visioni diverse di più ampio orizzonte: da una parte chi, auspicando ancora la prima, ambendo a una scuola selettiva, denunciava il rischio di un appiattimento, (dimenticando che perlopiù la selezione funzionava nella realtà sulla base di differenze sociali che in tal modo continuavano); dall'altra chi mirava alla seconda aveva come scopo una scuola media di base uguale per tutti i cittadini, trascurando l'inevitabile abbassamento del livello culturale. La discussione si protrasse fino al 1962 quando un governo di destra, ma appoggiato dal centro-sinistra, decise l'istituzione della scuola media unica, raggiungendo un compromesso per il latino: la lingua di Cicerone era inserita nel programma di II media ed era facoltativa in III. L'effetto fu che il latino facoltativo, nell'opinione comune, rimaneva uno "status symbol", riservato a coloro che si ritenevano già *élite*, destinati alla prosecuzione degli studi fino ai livelli più alti. E in effetti, fino alla promulgazione della legge 910/1969, nata sull'onda delle proteste dei movimenti giovanili del cosiddetto "Sessantotto"¹⁴³, l'accesso a tutte le facoltà universitarie era garantito solo dal diploma del liceo classico¹⁴⁴. Del resto, sul piano didattico, la riforma della scuola media unica non determinò un cambiamento reale, perché essa «non fu recepita nel suo significato da una classe docente del tutto impreparata e sul piano didattico e sul piano metodologico» (Pittano 1978, 23). Per quanto riguarda il latino, ci fu chi

¹⁴² Per una sintesi dell'insegnamento delle lingue classiche in Francia tra il 1870-2007: Payen 2013

¹⁴³ Il latino, in quegli anni, «divenne una bandiera su cui si scaricarono anche tensioni ideologiche e politiche. La difesa del latino venne spesso identificata con il desiderio di conservare antiche strutture classiste e di perpetuare secolari privilegi, mentre la sua abolizione fu vista come una conquista di modernità ...» (Flocchini 1999, 57).

¹⁴⁴ Sulla storia del liceo classico: Favini 2000; Scotto di Luzio 1999

continuò a insegnarlo come prima, e c'è chi lo abbandonò del tutto, a detrimento degli studenti che avrebbero proseguito gli studi alla scuola superiore, dove si richiedeva ancora una preparazione pregressa non più garantita.

Nel 1977 l'insegnamento del latino venne completamente abolito nella scuola media inferiore e vennero introdotte nuove materie come educazione tecnica e musicale. Il ruolo del latino, dunque, si ridusse al «rafforzamento dell'educazione linguistica attraverso un più adeguato sviluppo dell'insegnamento della lingua italiana - con riferimenti alla sua origine latina e alla sua evoluzione storica - e delle lingue straniere» (Legge 16 giugno 1977, n. 348, art 2), come poi verrà specificato nei programmi della scuola media nel 1979: «In una prospettiva del genere prenderà forma e sviluppo il riferimento all'origine latina dell'italiano, pur non costituendo più il latino materia di specifico insegnamento. Nel contesto della evoluzione dell'italiano, il latino andrà visto, cioè, come il momento genetico della nostra lingua; andrà, anzi, considerato come la sua componente maggiore, presente e riscontrabile nel lessico, nelle strutture, nella tradizione popolare e dotta, nella lingua scientifica, etc. Si terrà anche conto che il latino è all'origine di altre lingue moderne ed elemento costitutivo nella formazione e nella realtà della cultura europea» (D. M. 9 febbraio 1979, *sub voce* Italiano).

Rispetto a questo quadro, a differenza del latino che compariva in molti curricula fino alla Riforma Gelmini, il greco, essendo insegnato solo al liceo classico, non entrò nel dibattito se non indirettamente, nella riflessione più ampia sul ruolo e il senso della cultura classica nel mondo odierno. Pochi in particolare sono anche gli spunti di riflessione su “strategie” innovative per l'insegnamento del greco in ambito scolastico¹⁴⁵.

6.6. I nuovi metodi “antidepressivi”

Appare utile, a questo punto, fornire una sintetica panoramica sui principali metodi o approcci didattici attuali, ossia cui fanno riferimento libri di testo oggi disponibili, escludendo naturalmente il metodo tradizionale ovvero il MGT, pur ancora largamente predominante¹⁴⁶, e il MIC, cui è dedicato il seguito di questo lavoro. Tali proposte “antidepressive” (chiamate così da Carbonell 2010) possono essere classificati in due grandi raggruppamenti (Natalucci 2005):

-il metodo “naturale” o di “immersione ripetitiva” che comprende il metodo audio-orale e il metodo della lettura.

-il metodo “comunicativo”.

Il metodo audio-orale. Il principio alla base di questo metodo è che l'acquisizione della L2, incluse le lingue “morte”, avviene nello stesso modo dell'acquisizione della L1, mediante l'ascolto costante e la ripetizione dei testi. Basato sul metodo audio-orale è il corso *Assimil* per la lingua latina¹⁴⁷ e greca¹⁴⁸. I testi vengono presentati corredati da illustrazioni per rendere più “divertente”

¹⁴⁵ Per un primo orientamento: Cresci 2001; Favini 2006; Marini 2005.

¹⁴⁶ Il metodo tradizionale. I testi della grammatica latina che ha fatto la storia dell'insegnamento disciplinare fra Otto e Novecento sono quelli di Schulz e Zenoni su cui intere generazioni si sono formate con continuità negli anni Cinquanta dalla scuola media fino al liceo. L'impostazione si può riassumere così: «Prima l'analisi logica, poi lo studio della morfologia regolare completa di eccezioni, poi quello della morfologia irregolare con qualche ‘anticipazione’ di sintassi, poi lo studio dettagliato e minuzioso della sintassi del caso seguita dalle ‘particolarità sintattiche e stilistiche’, poi quello del verbo e infine quello del periodo: il tutto da verificarsi, a partire dalla prima media, con la versione dall'italiano in latino e, per i più bravi, con la composizione (obbligatoria nelle prove universitarie e di concorso a cattedra)» (Flocchini 1999, 154). Il “metodo” Schulz-Zenoni era nozionistico e mnemonico, destinato ad alunni preadolescenti che ingurgitavano un complesso apparato morfologico, regole e un elenco interminabile di eccezioni, ma in un arco di tempo «tradizionalmente lungo» (Piazzi 1995-1997, 7), dalle medie al liceo.

¹⁴⁷ Desessard 2013.

¹⁴⁸ Guglielmi 2006.

lo studio da parte del discente che non solo ascolta i brevi dialoghi ed è condotto a riconoscere le varie strutture grammaticali con l'aiuto di note e schemi, ma è chiamato a tradurre nella propria lingua madre e trova gli esercizi corretti nel volume. Il corso è "senza sforzo", ma richiede un gran sforzo mnemonico.

Il metodo della lettura. Il *Cambridge Latin Course*¹⁴⁹ fu ideato negli anni Settanta per far fronte al calo di iscrizioni ai corsi di latino, verificatosi dopo che le Università di Cambridge e Oxford nel 1960 abolirono la conoscenza di tale lingua come requisito per l'accesso ai propri corsi (Lister 2013). Il manuale, che descrive la vita quotidiana del romano Caecilius, nella Pompei del I secolo d.C., è costituito da diverse unità, divise in scene illustrate da disegni accurati con note grammaticali ed esercizi, da una sezione dedicata ad un aspetto della civiltà romana e da una lista delle parole usate.

Nella progressiva presentazione degli aspetti linguistici, che vengono scoperti dagli alunni mediante lo stimolo del docente all'osservazione di alcune frasi ed esercizi di completamento o di sostituzione, l'attività orale - auditiva riveste un ruolo essenziale come ausilio all'apprendimento del lessico. Il corso, impostato sul binomio efficienza - rapidità, ha lo scopo primario di sviluppare la capacità di leggere i testi classici con piacere, precisione e competenza, senza il tramite della traduzione.

*Reading Greek*¹⁵⁰, e successivamente *Reading Latin*¹⁵¹, pubblicati entrambi dalla Cambridge University Press, sono accompagnati da una guida¹⁵², poiché sono stati concepiti per apprendenti adulti come studenti universitari e autodidatti. Entrambi i corsi si basano sulla considerazione che leggere in una lingua "altra" richiede molto di più della semplice conoscenza delle regole grammaticali e del lessico: acquisire un certo intuito per le strutture e per il "senso della lingua" avviene grazie al contatto con testi originali non adattati, in un approccio di tipo induttivo nella presentazione della grammatica riferita al testo in lettura (*running grammar*).

In ogni unità il percorso didattico prevede:

- lettura e la comprensione del testo;
- analisi della grammatica inerente al testo;
- altri esercizi sulla grammatica appena appresa;
- ritorno al testo per l'approfondimento e l'apprendimento.

Il metodo si dimostra efficace nel non scoraggiare il principiante, dato che i testi, atti a stimolare l'interesse e il senso di partecipazione, di norma, sono comunque sempre bene integrati con la presentazione degli aspetti grammaticali e lessicali.

I testi, continuati e di una certa estensione, raccontano, in una trama ben sviluppata, una storia finalizzata a tenere desto l'interesse dell'alunno. Mediante la lettura continua dei testi e la comprensione diretta grazie a illustrazioni e note, l'alunno familiarizza con le strutture grammaticali presenti nel testo senza la necessità di un immediato approfondimento analitico, che viene rimandato a una fase successiva: se da una parte è stato provato un notevole miglioramento dei risultati degli alunni nell'interiorizzazione delle strutture base della lingua greca o latina, l'inconveniente è che l'eccessivo vocabolario impiegato e presente nelle note non è funzionale.

In particolare, *Reading Greek* dapprima pubblicato nel 1978 e ristampato in edizione rinnovata nel 2007 (cfr. Piovan 2002), scritto da docenti membri della Joint Association of Classical Teachers, è un corso introduttivo alla lingua greca che dovrebbe durare un anno, rivolto sia a studenti giovani

¹⁴⁹ AAVV 2002⁴.

¹⁵⁰ Jones-Sidwell 1986.

¹⁵¹ Jones-Sidwell 1986.

¹⁵² Jones-Sidwell 2000.

che ad adulti. Il volume, accompagnato da un volume contenente la grammatica di riferimento con esercizi e da un altro volume che offre una sintesi della civiltà greca, racconta una storia costituita da testi adattati di antichi autori come Erodoto, Euripide, Aristofane e Demostene, con lo scopo di sviluppare rapidamente nello studente le abilità di lettura, grazie all'apparato di illustrazioni e ai riferimenti lessicali in nota.

Il metodo “comunicativo”. Vi sono alcuni metodi in cui l'uso attivo della lingua greca in situazioni comunicative ha una parte significativa. Un moderato uso orale della lingua greca è previsto dal manuale *Ancient Greek Alive* (Saffire -Freis 1999), dove vengono impiegati testi, combinati con schemi grammaticali e con esercizi di produzione orale. Il fine non è lo sviluppo della competenza attiva della lingua greca, ma l'assimilazione di strutture grammaticali mediante la ripetizione orale (Saffire 2006). Un altro corso dove è previsto l'uso comunicativo del greco è *Polis: parler le grec ancien comme une langue vivante* (Rico 2009) di cui esiste anche una versione italiana (Rico 2010). Nel corso si utilizzano le medesime tecniche usate per l'apprendimento delle lingue moderne, cioè in sostanza il metodo audio-orale, ma con l'uso attivo della lingua: l'alunno incomincia ad ascoltare e a ripetere il testo, “artificiale” ma ispirato agli scrittori di epoca ellenistica, in modo costante, senza la necessità di capire immediatamente. Lo scopo finale del corso non è, senza dubbio, parlare in greco, ma la lettura diretta e fluida dei testi antichi, senza l'uso ossessivo del dizionario. Il corso si serve di vignette illustrative, di schemi grammaticali essenziali e di esercizi di rinforzo di varie tipologie. Secondo le abilità del docente, i testi possono servire da spunto per una pratica orale della lingua greca: se il docente pone domande in greco sulla comprensione del testo, l'alunno può rispondere sempre in greco¹⁵³. Infine, poiché rientra a pieno titolo nel metodo diretto, occorre almeno segnalare l'edizione *on line* di *A Greek Boy at Home* di W.H. D. Rouse, pubblicato a Londra nel 1909, a cura di Ana Ovando, docente di greco in Spagna¹⁵⁴.

La didattica breve. Con specifico riferimento a un saggio di Ciampolini (1993), docente di Elettrotecnica all'Università di Bologna, dedicato alle discipline tecniche, l'espressione “Didattica breve” (con l'abbreviazione DB), ha avuto alterna fortuna¹⁵⁵ anche per le materie umanistiche come il latino, grazie all'opera di Piazzini¹⁵⁶, con l'obiettivo di renderne l'apprendimento più rapido, meno dispendioso, ma anche più vario.

La DB, puntando a ridurre i tempi ma non i contenuti, ha dunque una linea di sviluppo molto semplice: a) smontare la disciplina nei suoi contenuti; b) dall'analisi della disciplina smontata derivare la elaborazione dei metodi; c) rimontare della disciplina in versione DB. Quanto all'estensione del metodo all'area umanistica, Piazzini, docente ricercatore presso l'IRRSAE Emilia-Romagna, riconosce che un metodo ispirato alla brevità non è applicabile a tutti gli obiettivi di un insegnamento umanistico, ma può essere fruttuoso per quelli che implicano «capacità di formalizzazione e oggettivazione di strutture linguistiche» e «ricerca di nuclei concettuali, di costanti, di invarianti comuni a elementi superficialmente diversi» (Piazzini 1995-1997, 11). È

¹⁵³ Vi è un sito dedicato al corso (<http://poliskoine.com/>).

¹⁵⁴ [https://sites.google.com/site/griegoencasa/El método está](https://sites.google.com/site/griegoencasa/El_método_está).

¹⁵⁵ Così ironicamente commenta Colombo (1996, 8) la DB applicata al latino da Piazzini: «Vari decenni fa, vidi una commedia di Gilberto Govi, il grande attore dialettale genovese: *L'ingegner Peragallo*. L'ingegner Peragallo era una patetica figura di inventore mitomane; tra le sue invenzioni c'era ad esempio la *termoperascarpa* (scarpa termica Peragallo): ‘Vedi questa? Sembra una scarpa normale, ma sotto la suola c'è un intrico di resistenze: un colpo al tacco a destra, e si accende il riscaldamento; un colpo a sinistra, e si spegne’. Risultava poi che dentro la scarpa esibita non c'era proprio nulla: ‘Quello che conta è l'idea!’. L'ingegner Peragallo finiva tristemente in miseria. Adesso credo di sapere il perché: al suo tempo non c'erano gli IRRSAE né i fondi per l'aggiornamento del Ministero della Pubblica Istruzione».

¹⁵⁶ Per la DB cfr.: Ciampolini 1993 e per le sue applicazioni al latino cfr.: Piazzini 1993; Cova 1995; Raia 1996.

manifesto lo sforzo di dare dignità teorica in ambito umanistico alla DB riconducendola sotto le ali dello strutturalismo con la volontà di ‘smontare’ la lingua secondo il modello di Happ-Tesnière, partendo dalla convinzione che la grammatica, come inventario di strutture linguistiche ordinabili secondo criteri di omologia, può ben esprimersi attraverso ascissa e ordinata cartesiane: vengono richiamati una serie di spunti e frammenti, dalla fonologia dei tratti distintivi alla semantica componenziale e teoria dei campi semantici, dalla teoria delle funzioni narrative di Propp alla ricerca di Curtius sui *topoi* letterari, «che risultano da una colossale *distillazione* delle letterature europee» (*Idem*, 31). Secondo l’analisi della DB, «oltre il 70% dell’insegnamento grammaticale latino impartito nei licei è inutile» (*Idem*, 14), poiché esso è ancora concepito in funzione della traduzione dall’italiano in latino, abolita dai programmi. Vari esempi di uso di rappresentazioni grafiche e mappe testuali propongono applicazioni didattiche per specifiche strutture grammaticali, a livello di approfondimento monografico, con la possibilità di abbreviare in caso di mancanza di tempo. La DB non ha un suo metodo e forse non si è proposto nemmeno di idearlo in quanto è soprattutto un invito rivolto a tutti gli insegnanti ad assumere mentalità da ricercatori di metodi, a cominciare dalla propria disciplina, essa costituisce una serie di norme od operazioni da realizzare come didattica estremamente meditata nella sua fase progettuale. Secondo l’impostazione dei sostenitori della DB, ambizioso progetto è quello di far nascere una nuova figura di insegnante sempre meno ripetitore di inveterate metodologie e trasmettitore di contenuti e sempre più ricercatore di metodologie nell’ambito della propria disciplina (si parla molto, infatti, di Ricerca Metodologico Disciplinare - RMD) o, quantomeno, un conoscitore di metodologie elaborate da altri che attendono il suo contributo di adattamento e personalizzazione nei confronti dei propri allievi.

Se il metodo diretto usato per l’insegnamento del latino e anche il MIC possono essere considerati una risposta ai mali che travagliano le lingue classiche a scuola, ovvero in particolare all’“ipertrofia grammaticale” (Waquet 2004, 62), Germano Proverbio, artefice di una esperienza di collaborazione fra scuola e università, realizzata fra gli anni Settanta e Ottanta, presso la Facoltà di Lettere dell’Università degli Studi di Torino, rileva che le critiche, per quanto varie, rivolte all’insegnamento delle lingue classiche nel corso dei secoli hanno una caratteristica comune: contestano il metodo senza mettere in discussione il modello grammaticale ad esso sotteso; e ciò è la causa che ha compromesso il successo delle proposte: «Le riserve sollevate dal passato- remoto e meno- contro i metodi grammaticali impiegati nell’insegnamento delle lingue classiche, e alcune conseguenti proposte di innovazione, non hanno sortito esiti positivi per una carenza di fondo, che oggi possiamo individuare nel mancato ricorso al metodo scientifico. Non si è pensato, cioè, che una critica ai procedimenti didattici» tradizionali «con altri ritenuti più efficaci, avrebbe comportato, per riuscire produttiva, una verifica delle teorie linguistiche che soggiacevano ai metodi contestati» (Proverbio 1981, 53). Mentre l’insegnamento delle lingue moderne si è rinnovato alla luce delle ultime acquisizioni della ricerca della linguistica, quella delle lingue classiche è rimasta ancorata alla grammatica nozionale e “tradizionale”, che risale alle teorie di Platone e Aristotele filtrate attraverso gli stoici, i grammatici di Pergamo, alessandrini, tardolatini, che riaffermarono il principio dell’esistenza di una stretta rispondenza fra le categorie grammaticali, le categorie logiche e le categorie dell’essere: la grammatica divenne così *speculum* della realtà, o grammatica speculativa. Dai primi anni del Novecento, de Saussure ebbe il merito di far cadere la presunta validità universale delle categorie grammaticali, secondo il motto: “la lingua è forma, non sostanza”. Da allora gli studi della linguistica si sono sviluppati e approfonditi nel corso del Novecento, tentando di trovare soluzioni e applicazioni didattiche per l’insegnamento della lingua: la “grammatica”, in una nuova prospettiva, può essere intesa come un meccanismo innato, che sta alla base delle capacità di intendere e produrre frasi ben formate di una lingua (Chomsky la chiama “competenza linguistica”); la “grammatica” può essere assunta come la descrizione ipotetica di questo meccanismo, effettuato sulla base del suo funzionamento, ossia sui comportamenti osservati: in questo senso si può parlare di grammatica come di “teoria” e, di conseguenza, di teorie grammaticali. L’ipotesi, o la teoria, è un modello della realtà indagata mediante l’osservazione, o

l'osservabile: la "grammatica" quindi va intesa come il modello del meccanismo linguistico innato o della competenza linguistica. Perciò con l'espressione "modelli grammaticali" si intendono più teorie e dunque più grammatiche, che tentano di descrivere il meccanismo della capacità linguistica: non si tratta di modelli figurativi come le miniature o le carte topografiche, ma di "modelli formali", ossia di rappresentazioni astratte o simboliche delle regole che governano il meccanismo linguistico, anche se non tutti i modelli sono dotati dello stesso grado di simbolizzazione o di formalizzazione (Proverbio 1979, 15-16).

Il modello Tesnière-Happ. Un esempio tra i molti studi (cfr. Giordano Rampioni 2002, 60-83) è il modello grammaticale della verbodipendenza di Tesnière-Happ (Piazzini 2002 e 2004), applicato a un intero corso (Seitz-Proverbio-Sciolla-Toledo 1983). Il modello strutturale teorizzato da Tesnière-Happ¹⁵⁷ per l'applicazione nella pratica scolastica dello studio della lingua latina¹⁵⁸ è di tipo sintattico-funzionale e viene chiamato anche "grammatica della verbodipendenza", poiché concentra la sua attenzione in modo sintattico-funzionale sul verbo, insistendo sia sul ruolo primario esercitato da quest'ultimo all'interno della frase sia sulla sostanziale "dipendenza" da esso degli altri elementi funzionali, distinti in "attanti" (gli attori astratti che agiscono, in numero di tre: il soggetto, il complemento oggetto e d'agente) e "circostanti" (quelli che designano le accezioni di tempo, di modo, di luogo etc. molto più numerosi). Per sottolineare maggiormente il valore del verbo i funzionalisti assegnano ad esso il concetto di "valenza", mutuato dalla chimica, a intendere la sua capacità di stringere a sé altri elementi linguistici, i complementi vincolati, che cioè ne "saturano" le valenze. I verbi saranno di volta in volta: a-valenti (impersonali), monovalenti (intransitivi), bivalenti (transitivi), trivalenti (di-transitivi). Questo sistema sintattico-funzionale, che ha fatto pensare ad una piccola rappresentazione teatrale, per la sua sinteticità e schematicità viene indicato preferibilmente anche dai sostenitori del metodo breve come quello più rispondente ai requisiti di un modello "nuovo" e antitradizionalista di didattica applicata al latino.

Il modello generativista o metodo neocomparativo. Partendo dalla constatazione che i cosiddetti metodi "naturali" o "diretti" sviluppano abilità ricettive e produttive per una più efficace comunicazione, questi stessi non possono essere applicati alle lingue storicamente concluse come il latino e il greco antico di cui non esiste più nessun parlante nativo. Se in alcuni corsi la grammatica latina è vista solo come un mezzo per la comprensione globale del testo e pertanto non viene approfondita adeguatamente, essa, alla luce della ricerca più avanzata della linguistica, può essere considerata una vera e propria scienza, capace non solo di descrivere il *come*, ma anche di trovare in modo sempre più rigoroso il perché dei fenomeni grammaticali. Recentemente, il tentativo di applicare in chiave didattica allo studio della grammatica latina una prospettiva generativo-trasformativa si è concretizzato in un corso di latino pensato per studenti universitari (Camilloni 1993) e nell'elaborazione di una nuova descrizione grammaticale del latino secondo il metodo "neocomparativo" fra lo studio grammaticale delle lingue classiche e delle lingue moderne (Oniga 2007, 2007², 2008, 2011, 2012), nella convinzione che «se si svuota lo studio della grammatica del suo interesse scientifico, non si potrà poi difenderne il valore scientifico. La grammatica è per sua natura una teoria: la negazione dell'interesse teorico finisce inevitabilmente per condurre all'abbandono della grammatica stessa, intesa come riflessione critica e creativa, in favore dello sviluppo di automatismi da memorizzare supinamente» (Oniga 2007², 19).

Mediante una metodologia di insegnamento comparativa, la grammatica, oltre a risultare utile per leggere i testi letterari, può contribuire a migliorare una conoscenza consapevole della lingua madre

¹⁵⁷ Cfr. Tesnière 1982¹⁰; Happ 1976=1979 e 1977-1978.

¹⁵⁸ Per la grammatica della dipendenza di Tesnière e Happ, cfr. G. Proverbio 1976, 1978, 1981; Andreoni Fontecedro 1988 e 1997.

e delle lingue straniere da parte degli studenti, all'interno di una riflessione linguistica più ampia, e a produrre risultati positivi anche sulla loro comprensione e produzione¹⁵⁹.

¹⁵⁹ Cfr. Cardinaletti 2006, 2007-2009; Iovino-Cardinaletti- Giusti 2013.

LA DIMENSIONE DESCRITTIVA

Dal punto di vista della didattica delle lingue classiche

1.1. Ørberg e l'origine del MIC

“Metodo induttivo-contestuale” (MIC) è la definizione che sarà applicata al metodo glottodidattico per l'insegnamento del latino, elaborato da Hans Henning Ørberg (1920-2010), docente di lingue moderne e classiche in varie scuole della Danimarca, autore del corso in due volumi *Lingua latina per se illustrata* (1959=1965, 1990=2010).

L'esperienza professionale che diede una svolta all'ideazione del corso di latino, per cui Ørberg è oggi noto (tanto che si parla di metodo Ørberg), fu la sua permanenza al *Naturmetodens Sproginstitut* a Copenhagen, dove dal 1953 al 1961 lavorò come docente di inglese. In questo istituto, veniva impiegata una metodologia didattica basata sul tentativo di riprodurre l'apprendimento “naturale”, in particolare in analogia con l'apprendimento della L1 da parte dei bambini (Ørberg 1975, 914), a differenza dei metodi tradizionali impostati sullo studio teorico-nozionistico della grammatica.

Il corso di latino elaborato da Ørberg era dichiaratamente ispirato all'impostazione del corso di inglese *English by the Nature Method* che Arthur M. Jensen¹⁶⁰, linguista e glottoteta danese, fondatore dell'istituto e allievo di Otto Harry Jespersen (1860-1943) compose e pubblicò nel 1942.

Il corso di latino che Ørberg elaborò, pubblicato dapprima nel 1955 con il titolo, *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* e con un'introduzione di Louis Hjelmslev (cfr. Truini 2002, 11), in seguito fu rivisto e rieditato dall'autore nel 1990 col nuovo titolo *Lingua Latina per se illustrata*.

Negli anni Sessanta, in cui era acceso il dibattito sul ruolo e sul senso della cultura classica nel mondo odierno, il corso di latino di Ørberg ebbe una certa risonanza nei Paesi dell'Europa occidentale, sia nelle scuole superiori sia nell'insegnamento universitario (Hoder 1967, 47).

Una volta andato in pensione, Ørberg fondò e diresse la casa editrice *Domus Latina*, tenendo conferenze in Europa e negli Stati Uniti.

La prima edizione italiana di *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* fu realizzata con il titolo *Il latino secondo il “metodo natura”*, a Milano nel 1960, e conteneva le prefazioni di insigni studiosi come Giacomo Devoto e Scevola Mariotti che auspicavano l'introduzione di questo corso nelle scuole italiane, “ammalate” di grammaticalismo formalistico a detrimento dell'amore per le lingue classiche e la cultura antica da parte degli studenti (Miraglia 1999, 97-111).

Nell'ultima versione, il corso si compone di due volumi: un corso introduttivo (*Familia Romana*) di 35 capitoli e un corso avanzato (*Roma aeterna*) di 21 capitoli.

Nel primo volume, *Familia romana*, gli alunni, in un fitto intreccio costruito in modo accattivante, seguono le vicissitudini di una famiglia romana del II secolo d.C., e tale storia fornisce anche informazioni sulla vita quotidiana e sulle tradizioni romane, storia, leggenda, mito religione.

La storia è un “romanzo” tutto scritto in lingua latina dallo stesso Ørberg, mentre verso la fine del volume vengono proposti testi autentici in forma adattata, ma inseriti nel contesto narrativo¹⁶¹.

Il primo volume è completato da un vocabolario di 1500 parole e dalla trattazione essenziale della morfosintassi.

Ogni capitolo presenta un testo, una lezione di grammatica, tre esercizi (indicati come *pensum* A, B, C: il primo serve ad apprendere il vocabolario; il secondo all'assimilazione delle strutture

¹⁶⁰ Arthur M. Jensen (1891-?), linguista, giornalista, lettore alla scuola superiore commerciale di Copenhagen, fu autore del corso (per corrispondenza) “English by nature method”, diffuso in molti paesi. A lui fu dedicata una silloge di studi per il suo settantesimo genetliaco (Jensen 1961).

¹⁶¹ Matteo della Vulgata (8, 23-27; 9, 18-19; 14, 24-33; 28, 8); Catullo (3;5;13;70); Marziale (I, 32, 33, 118; II, 88; III 9; V 43, 8111; VI 61; VII 3; IX 5; X 8; XI, 67); Ovidio (*Amores* III, 2), Donato (*Ars grammatica*), prosodia e metrica (distico elegiaco, endecasillabo).

grammaticali; il terzo a verificare la comprensione del testo), e, infine, una lista di parole nuove incontrate nella lettura.

Il secondo volume, *Roma aeterna*, è in sostanza un'antologia di testi, più o meno adattati, tratti dall'*Eneide* (resa in prosa dei libri I-V), dal I libro di Tito Livio (versione abbreviata ed adattata), dal *Breviarium* di Eutropio, da Cicerone (*Somnium Scipionis*), da Sallustio e da Orazio.

Ogni capitolo è composto dal testo, da tre esercizi e dalla lista dei vocaboli per un totale complessivo di 2500.

Il corso in due volumi, per l'edizione italiana, è accompagnato da *Latine disco* a cura di Luigi Miraglia che offre, per venire incontro alle esigenze della scuola italiana, una vasta serie di esercizi di riepilogo e *colloquia*, che servono a rafforzare le conoscenze grammaticali¹⁶², mentre un altro volume, *Latine doceo*, è la guida dedicata ai docenti che desiderano accostarsi all'insegnamento del latino mediante il MIC.

1.2. Athénaze

Athénaze è un corso di greco antico, in inglese, opera di Maurice Balme¹⁶³ e Gilbert Lawall¹⁶⁴ che è stato rielaborato da Luigi Miraglia e Francesco Borri, da una parte, per venire incontro alle esigenze didattiche del biennio del sistema scolastico italiano (ginnasio del liceo classico), dall'altra, per sperimentare l'applicazione al greco di una metodologia analoga a quella sviluppata da Ørberg per il latino.

I testi su cui sono incentrati i capitoli del corso (rispettivamente 16, nel primo volume e 12 nel secondo), raccontano in greco la storia di una famiglia di contadini di un demo ateniese durante la Guerra del Peloponneso.

Nel flusso narrativo di quello che può essere considerato un "romanzo" in greco antico scritto da autori moderni, si aprono descrizioni di luoghi (Atene, il santuario di Epidaurò), di personaggi (i membri della famiglia e le persone che incontrano), di istituzioni, di miti e di feste; rievocazioni di eventi del passato (le guerre persiane, sulla base del testo erodoteo) e commenti fondati su passi originali di Lisia, Isocrate, Platone. Il protagonista della storia, il contadino Diceopoli, ascolta il celebre discorso di Pericle, "riportato" da Tucidide; il figlio viene istruito da un maestro con la lettura di passi erodotei (episodi di Solone e Cresò, I 46 ss.) ed entra in contatto con Socrate. L'invasione dell'Attica è descritta con le parole di Tucidide (II 18-23) e nel finale della storia Diceopoli sottoscrive un patto privato con gli Spartani e festeggia le Dionisie rurali a casa propria, come è narrato per mezzo del relativo brano degli *Acarnesi* di Aristofane.

Se il primo volume propone «un greco semplice in una narrazione artificiale» (Zanetti 2008, 470), il secondo offre al discente «brani di autori (Platone, Erodoto, Tucidide, Bacchilide), parzialmente adattati, secondo un percorso graduato di forme, strutture e vocabolario di base, costantemente iterati nel capitolo e ripresi nei successivi, per favorirne la comprensione e la memorizzazione» (*idem*).

¹⁶² *Latine disco* (Ørberg-Miraglia-Borri, 2010) è suddiviso più precisamente in sei sezioni: la prima è formata da 24 *colloquia personarum*, ovvero dialoghi e scenette che riprendono lessico e grammatica relativi ai capitoli di *Familia Romana*; la seconda da un *Enchiridium discipulorum*, che contiene istruzioni in italiano; la terza parte offre 400 esercizi per il consolidamento della morfosintassi, per il rafforzamento del lessico e per la valutazione della comprensione del testo mediante domande a risposta in latino; la quinta, detta *Morphologia latina*, offre un'esposizione schematica della morfologia latina; la sesta, detta *Syntaxis latina*, contiene una presentazione dei principali argomenti della sintassi dei casi, del verbo e del periodo; infine completa il volume un indice analitico della sintassi e il *Lexicon Latino-Italicum*, con tutti i vocaboli di *Familia romana*.

¹⁶³ Maurice Balme (1925-2012) dal 1952 è stato docente di lingue classiche presso il Harrow College (cfr. necrologio del 10 febbraio 2013 su "The Telegraph").

¹⁶⁴ Gilbert Lawall è professore emerito alla University of Massachusetts

Immagini, illustrazioni, schemi, confronti con sinonimi e antonimi accompagnano la lettura del testo, permettendone la comprensione senza tradurlo. In calce al testo, secondo necessità ma con parsimonia, compaiono le traduzioni di parole o espressioni nuove.

Ogni capitolo è suddiviso in cinque parti:

- 1) un testo greco diviso in due parti (*alfa-beta*), tratto dall'edizione inglese di Balme-Lawall, arricchito da ulteriori brani nell'edizione italiana di Miraglia-Borri;
- 2) *enchiridion*, che spiega in maniera discorsiva la grammatica e illustra mediante schemi e tavole riassuntive a margine gli argomenti grammaticali incontrati in ogni capitolo;
- 3) eserciziaro, che propone attività di varie tipologie: traduzione dal greco e dall'italiano, di frasi inerenti alla storia principale, spesso accoppiate perché la struttura della frase greca serva da modello per la traduzione dall'italiano; domande di comprensione del testo su brevi testi che ricapitolano lessico e strutture della storia; esercizi di riconoscimento e manipolazione di forme grammaticali; inoltre due esercizi fissi, *Il greco nell'italiano*, riconoscimento di parole italiane in base ai termini greci incontrati nel capitolo, e *La formazione delle parole*, che consiste nella deduzione del significato di parole nuove dal riconoscimento di radici note;
- 4) approfondimento della civiltà greca antica, in particolare della cultura ateniese che fa da cornice alla storia narrata, in schede che trattano del ruolo della donna, del mito, della medicina, del commercio, ecc.;
- 5) elenco di tutti i vocaboli nuovi incontrati nella lettura del testo greco, divisi per categorie morfologiche.

Entrambi i volumi sono conclusi da una *Grammatica di consultazione* di impostazione tradizionale, ma essenziale e due vocabolari (greco-italiano e italiano-greco), che, tuttavia, «gli autori del corso vietano di usare» (Zanetti 2008, 471).

Due volumetti, *Meletemata*, curati da Carmelo Consolo, forniscono un ulteriore eserciziaro per consolidare l'apprendimento morfosintattico e lessicale con riferimento a ciascuno dei capitoli del corso (cfr. Consoli 2002).

I criteri di selezione della materia sono basati sulla frequenza, sull'utilità e sulla semplicità e la scelta del lessico con cui la storia è narrata è fondata su lessici frequenziali di base, dove sono state selezionate parole presenti nei testi greci del V e IV a.C. secolo (circa 1600 parole)¹⁶⁵.

1.3. Il MIC alla luce degli studi di didattica delle lingue classiche

Un primo tentativo di contestualizzare il MIC nel quadro più ampio di un'analisi glottodidattica è quello di Nicola Flocchini (1999, 173-174), il quale inquadra i "metodi" di insegnamento del latino in base al modello teorico di riferimento individuando, in Italia, quattro principali tipologie:

- il modello "tradizionale", più o meno aggiornato;
- i modelli "naturalisti" o "diretti", ispirati alle tecniche per l'insegnamento delle lingue straniere moderne;
- i modelli derivati dalle teorie linguistiche post- "saussuriane";
- i modelli ispirati a un cauto "eclettismo".

Il manuale di Ørberg, *Lingua latina per se illustrata* viene inserito fra i metodi "naturalisti" o "diretti", le cui principali caratteristiche Flocchini così sintetizza:

1. con i metodi naturali la nuova lingua viene appresa seguendo i medesimi procedimenti mediante i quali i bambini apprendono la lingua materna, «assimilando quindi le regole di produzione senza uno studio intenzionale»;

¹⁶⁵ Sono stati usati i seguenti lessici frequenziali per l'edizione italiana: Cauquil-Guillaumin 1985 (=2002); Van Baeveghem-De Vuyst 1995; Campbell 1998.

2. l'insegnamento del latino, per secoli, prevedeva una fase iniziale di *full immersion*, attuato grazie alla memorizzazione di brevi frasi che divenivano sempre più complesse in modo da produrre semplici conversazioni su temi legati al mondo più vicino all'alunno, secondo il celebre motto di Comenio: *discamus primum Latine balbutire, tum loqui*;
3. la pedagogia attivistica ha dimostrato che il metodo 'globale', elaborato da Delacroy, è efficace nell'insegnamento elementare, «poiché la 'funzione di globalizzazione' rappresenta il momento sincretico concreto sul quale il fanciullo farà poi leva per passare al momento analitico. Dunque, anche nell'insegnamento del latino, la intuizione 'globale' del brano, la lettura 'espressiva' e magari corale rappresentano un momento fondamentale, propedeutico alla fase analitica ed euristica, nella quale il fanciullo 'scopre' le regole».

Così commenta in generale Flocchini (1999, 174): «come abbiamo cercato di dimostrare, non può esistere una didattica del latino 'in assoluto', valida sotto ogni cielo, ma una serie di didattiche che tengano conto dei diversi contesti culturali e che siano strettamente legate all'insegnamento della lingua materna. I metodi naturali, diretti, induttivi, euristici, globali si propongono invece di fare scoprire i meccanismi della latina *per se*, senza riferimenti, se non occasionali, alla lingua materna: è significativo che tali metodologie si siano imposte in paesi di lingua e cultura anglosassone, nei quali il latino ha scarse attinenze con la lingua materna».

Secondo Iodice di Martino (1994, 658), la differenza tra metodo "diretto" e metodo "naturale", pur spesso usati come sinonimi, consiste nel fatto che il metodo 'diretto' prevede un rapporto diretto, non mediato dalla grammatica, con la lingua e i testi latini, mentre il metodo 'naturale' prevede l'assunzione *in toto* della lingua latina come mezzo di espressione applicato al proprio mondo, come avviene nelle numerose manifestazioni di prassi di linguistica neolatina come convegni in latino, fumetti in latino, lezioni di latino in latino. Il manuale di Ørberg, dunque, non implicando necessariamente l'adozione del latino vivo o parlato nelle dinamiche della classe e non contenendo alcun riferimento al mondo attuale, deve essere classificato come una variante di "metodo diretto" (Cfr. Iodice di Martino 1995, 47).¹⁶⁶

Un ulteriore chiarimento si deve a Maria Vittoria Truini (2000, 24), che sottolinea come, superata la confusione tra metodo naturale e metodo diretto, caratteristico del metodo Ørberg più che il "metodo diretto" sia l'approccio induttivo, nel quadro comunque di una sistematica riflessione metalinguistica condotta sui testi, che di per sé: il metodo diretto non necessariamente implica.

Di nuovo Benincà e Peca Conti (2003, 40) includono genericamente il corso di Ørberg tra gli approcci naturali, su cui scrivono, riferendosi all'esclusione della grammatica e a una riflessione grammaticale sulla lingua "leggera": «questo sistema ha dato risultati molto deludenti per le lingue moderne, come è stato esplicitamente riconosciuto nei paesi anglosassoni in cui il metodo era partito. L'acquisizione scolastica delle lingue, infatti, non può essere comunque naturale, perché ha a disposizione poche ore alla settimana; si è pertanto rivelato necessario concentrare in qualche modo l'attenzione sulle specificità grammaticali della lingua da apprendere, cosa che è possibile con la grammatica esplicita».

Una messa a fuoco molto più precisa si trova in Balbo (2007, 67), che individua come discendenti ideali del metodo diretto impiegato da Rouse alla Perse School agli inizi del Novecento il cosiddetto metodo naturale «che prevede l'accesso al latino partendo dai testi, per trarre dalla loro lettura e comprensione/traduzione gli elementi di riflessione morfo-sintattica» (Balbo 2007, 67), e precisa che il modello natura «si distingue dal metodo 'naturale' perché prevede l'approfondimento delle conoscenze morfosintattiche senza passare attraverso la mediazione della lingua madre» (*Idem*, 70); anzi, il metodo natura inserisce immediatamente il discente in situazioni comunicative, chiedendogli non solo di tradurre, ma «anche di riassumere in latino, di spiegare, di rispondere in

¹⁶⁶ Ma la confusione è ancora in Piovan (2005, 78) che riferisce *Lingua latina per se illustrata e Athenaze* al «cosiddetto metodo 'natura' o, per dirla con un termine in uso nei testi di glottodidattica, metodo diretto».

lingua a domande di comprensione» (Miraglia 1996, 230): mentre al metodo naturale si ispira il manuale degli olandesi De Man e Riele (1979), al modello natura il manuale di Ørberg.

Miraglia, tuttavia, sottolinea costantemente l'equivoco terminologico tra metodo globale (o naturale) e il metodo natura (che è una variante di metodo diretto): mentre il primo trascura la riflessione grammaticale e favorisce la consapevolezza inconscia, per una produzione orale di tipo comunicativo, il metodo natura richiede la riflessione e la coscienza metalinguistica, facendo in modo da posporle all'acquisizione linguistica, in quanto l'obiettivo primario dello studio linguistico è la lettura corrente e la comprensione dei testi antichi (Miraglia 2004, 39).

Di fronte a questa incertezza terminologica, che può generare confusione, è preferibile utilizzare la denominazione di “metodo induttivo-contestuale” (MIC) secondo quanto precisa lo stesso Ørberg (1975, 916): il principio del *Nature Method* di Jensen, della *Naturae Ratio* su cui è impostato il corso *Lingua latina* è l'induzione contestuale, che vuole rappresentare una sorta di “razionalizzazione” o “metodizzazione” della natura (*Idem*, 915).

1.4. Il MIC secondo Ørberg e Miraglia

Secondo la dichiarata volontà di Ørberg e di Miraglia, nel suo adattamento italiano di *Athénaze*, la finalità di un corso impostato secondo il MIC è la «lettura corrente e non sofferta dei testi d'autore», perché la lettura deve assomigliare non a una decifrazione faticosa e laboriosa, tipica del MGT ma, secondo il richiamo di Miraglia, a un colloquio con gli autori antichi come quello di cui parla Machiavelli nella famosa lettera al Vettori¹⁶⁷.

La gradevolezza del rapporto tra il lettore moderno, ovvero il giovane discente, e il testo antico, medievale o rinascimentale o moderno (neolatino), viene enfatizzata come elemento non solo auspicato ma essenziale per “ascoltare” il messaggio di cui i testi scritti sono stati portatori per generazioni di lettori ma anche, per esempio, per coloro che, materialmente, hanno garantito la trasmissione ossia copisti, amanuensi, stampatori, editori.

Secondo la descrizione di Miraglia, il corso *Lingua latina per se illustrata* è informato a un metodo induttivo di cui sintetizza le principali caratteristiche: esso «parte da testi e contesti perché da essi il discente risalga a forme e costrutti e apprenda vocaboli e fraseologia. La morfosintassi, prima induttivamente assimilata mediante il riconoscimento di strutture ricorrenti e la riflessione su di esse, vien poi sistematicamente organizzata. *Usus e doctrina* procedono così di pari passo per un più efficace apprendimento della lingua. Il sistema prevede un forte coinvolgimento attivo dello studente tramite letture, esercizi di comprensione e produzione orale e scritta. La narrazione continua, oltre a fornire sostegni mnemonici a parole e costrutti da imparare, illustra con chiarezza la vita romana antica. Nella seconda parte del corso l'alunno è introdotto alla lettura diretta degli autori latini nei loro testi originali» (Miraglia 2009, 39).

La particolarità è che la comprensione è possibile, sin dalla prima pagina, senza bisogno di spiegazioni grammaticali, grazie all'assoluta gradualità e a un apparato di indicazioni extralinguistiche, come figure, schemi e a note assai calibrate, che spiegano il *latino con il latino* – cioè con sinonimi, contrari, circonlocuzioni, derivazioni – sempre usando vocaboli e costrutti già precedentemente incontrati e perciò noti al lettore-apprendente.

¹⁶⁷ Nella lettera, datata 10 dicembre 1513, leggiamo: «Venuta la sera, mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio; e in sull'uscio mi spoglio quella veste cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antique corti delli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro» (Machiavelli 1961, 304),

Quattro simboli in particolare sono usati in queste note a margine:

- = equivalenza;
- ↔ antonimia;
- < derivazione;
- : equivalenza in un determinato contesto.

In diversi contesti e a intervalli regolari, le parole incontrate vengono ripetute per garantire un'assimilazione nella memoria senza sforzo eccessivo, grazie anche alla ripresa nei numerosi esercizi e nelle verifiche.

Centinaia di figure illustrano il significato di vocaboli presenti nel testo, evitando che il significato della parola debba essere veicolato da altre parole della L1; l'unione, immediata e non mediata, di *verba e res*, secondo l'insegnamento dato da Comenio nell'*Orbis sensualium pictus*, garantisce una migliore e più concreta fissazione nella memoria, evitando il passaggio per la "traduzione".

Inoltre il contesto di una situazione nota, quella narrata nei testi di *Lingua latina* (e di *Athénaze*), favorisce l'apprendimento, naturale e senza eccessiva difficoltà, di vocaboli, di locuzioni, di forme e di strutture, in quanto elementi interrelati all'interno di una narrazione continua e verosimile. Il lessico infatti ha un ruolo molto importante (Miraglia 2002a).

L'apprendente incontra così primariamente non regole astratte e frasi decontestualizzate, ma scene di vita coerenti e verosimili, che illustrano fra l'altro usi e costumi dei Romani utili a capire meglio l'ambiente e la civiltà all'interno della quale s'è sviluppata la letteratura che presto studierà al triennio. L'allievo, venendo a contatto diretto e nel vivo del testo con il fenomeno linguistico (la struttura-obiettivo), previsto dal sillabo strutturale su cui il manuale di Ørberg è costruito, "induce", con l'eventuale aiuto dell'insegnante, il funzionamento del fenomeno linguistico incontrato per la prima volta e ne formula una prima ipotetica spiegazione. Poi la regola verrà fissata mediante una illustrazione da parte del docente e mediante la pratica su appositi esercizi.

In questo modo, «pratica e teoria della lingua non sono mai disgiunte in *Lingua latina*: dopo aver trovato esempi delle 'regole' e averne compreso il funzionamento in contesti e situazioni diverse, l'alunno sistema e fissa le conoscenze così acquisite grazie a un'accurata descrizione grammaticale che, capitolo per capitolo, senza nulla trascurare e facendo anche, quando necessario, riferimento all'evoluzione storica del latino, aggiunge tassello a tassello fino a costruire l'intero mosaico della morfosintassi. I fenomeni grammaticali sono illustrati con linguaggio semplice e piano, che intende essere quasi un'eco delle spiegazioni dell'insegnante. Schemi a margine compendiano forme e strutture da imparare. Una volta così fissate le nozioni apprese nel vivo della lingua, esse vengono ulteriormente consolidate grazie a varie attività pratiche. Esercizio attivo e consapevolezza razionale costituiscono i pilastri su cui s'edifica una solida preparazione alla lettura degli autori» (Miraglia 2009, 42). Gli esercizi non sono solamente semplici traduzioni come nei corsi basati sul MGT, ma prevedono una differente tipologia che è costante in tutto il corso di latino: ci sono, infatti, esercizi di completamento morfosintattico e lessicale, risposta a domande, scelta multipla; l'edizione italiana è stata, inoltre, arricchita da drammatizzazioni (per le quali sono stati predisposti i *Colloquia personarum*), sommari, esercizi di caccia all'errore, descrizione d'immagini, composizioni guidate e libere, amplificazioni, ricerca di sinonimi e contrari, trasformazione, ecc. Tutta questa varietà di esercizi da svolgere sia come compito a casa, sia in classe, sotto la guida dell'insegnante, serve anche a rendere più "ludico". Miraglia infine considera funzionale all'apprendimento con questo metodo anche la pratica attiva, cioè l'uso orale e comunicativo del latino in classe, *vexata quaestio* di cui, come abbiamo detto, non ci occuperemo in questa sede (Iodice di Martino 2000, 158-163).

Nella lezione "ideale" secondo il MIC, l'insegnante e la classe partono dalla lettura diretta dei testi presenti nel libro, piani e accompagnati, come detto, da immagini e glosse, tentando di capire il senso generale.

1.5. Bilancio del MIC

Il metodo Ørberg è ormai diffuso in numerose scuole italiane, sostenuto dalla «grande passione», che talora si trasforma in un «atteggiamento quasi ‘messianico’» (Balbo 2007, 73) dei docenti, che ne sottolineano alcuni “vantaggi” in termini di efficacia, rispetto al MGT, su cui è ancora impostata la maggioranza dei corsi di latino e greco in uso nelle scuole italiane:

- la lingua è fin da subito percepita come organismo vivo e non come sistema di regole rigide e astratte;
- lo studio della lingua offre la possibilità di conoscere meglio la civiltà romana;
- la lettura estensiva di alcuni autori, seppur in forma adattata, permette la conoscenza di testi che normalmente non si studiano durante il biennio;
- l’insegnamento della grammatica è “essenziale”, graduale e strettamente funzionale alla lettura e alla comprensione dei testi latini;
- l’atteggiamento dei discenti in classe è euristico, partecipativo e collaborativo;
- la comprensione non diventa soggetta alla traduzione, che è invece un’abilità tenuta distinta: il principio informatore è “comprendere” la lingua antica, attraverso di essa, senza la mediazione della lingua madre;
- l’apprendimento segue un processo induttivo: il lessico si apprende *in situazione* con l’ausilio di immagini “parlanti” e carte geografiche; l’apprendimento grammaticale parte dal contesto, che illustra funzioni e permette di ricavare regole dall’uso vivo, per poi generalizzarle e sistematizzarle;
- gli esercizi sono vari e favoriscono un’assimilazione più profonda e automatizzata di fenomeni morfologici e strutture sintattiche.

Secondo Zanetti (2008, 466), per gli studenti istruiti mediante il MIC in latino, «il profitto risulta mediamente più alto che con il MGT, per buona parte del I volume. Poi si attesta su valori simili, ma favorisce un’adesione meno scolastica alla lingua e un apprezzamento per i valori culturali e linguistici (non meramente grammaticali) della disciplina».

1.6. Obiezioni al MIC

Non mancano naturalmente critiche e riserve formulate rispetto all’adozione del MIC nell’insegnamento scolastico in Italia, fra cui le principali possono essere sintetizzate così come segue (Zanetti 2008, 466).

Una prima obiezione riguarda l’uso di testi “artificiali”, in particolare all’inizio e la asserita “inautenticità” della lingua rispetto a quella dei testi d’autore. Si può rispondere che il lessico è comunque selezionato su base frequenziale, i contesti sono verosimili e l’obiettivo è proprio di poter introdurre in modo precoce testi autentici. Mentre si constata che neppure nei manuali correnti vengono forniti testi “autentici” in quanto non esistono testi propedeutici graduati, ma frasi inventate o adattate, o comunque eterogenee per contenuto ed epoca, selezionate solo in funzione dei fatti grammaticali.

Una seconda obiezione si appunta sul tentativo di adoperare, in particolare, il latino come lingua comunicativa, bollata come operazione antistorica e contraria alle indicazioni ministeriali che prevedono solo abilità ricettive. Ma l’utilizzo attivo è solo un mezzo per assimilare le strutture, forme e lessico; le domande e le risposte in latino sono sempre collegate al testo della lezione e monitorano la capacità di comprensione, il riconoscimento delle marche morfologiche e la fissazione delle forme linguistiche.

Una terza obiezione riguarda il disinteresse verso le microlingue e le lingue specialistiche, mentre le lezioni, impostate su settori della vita quotidiana, offrono una visione indifferenziata del latino a livello spazio-temporale.

Una quarta obiezione si riferisce al rapporto con il *curriculum* scolastico, che prevede il completamento della trattazione linguistica entro il biennio, tempo che non consente di svolgere, per esempio, 35 e 21 capitoli rispettivamente dei due volumi di *Lingua latina*, che d'altra parte non ammettono tagli o omissioni, data la calibrata gradualità della materia. Ma sarebbe possibile superare tale ostacolo con la verticalizzazione della cattedra terminando il corso al terzo anno.

Una quinta obiezione riguarda proprio la marginalizzazione, dell'attività traduttiva, in funzione sia di esercizio sia di verifica, in contrasto con le direttive ministeriali e con le convinzioni di molti docenti che attribuiscono specificamente alla traduzione una funzione formativa sul piano cognitivo (formulazioni di ipotesi, ricerca di soluzioni efficaci e così via) e ai fini del potenziamento della competenza nella lingua di arrivo. Ma i sostenitori del MIC rilevano che gli studenti dimostrano diffuse carenze grammaticali e metalinguistiche nella lingua italiana che rallentano la fase di fissazione della regola e ciò è un ulteriore ostacolo allo sviluppo dell'abilità traduttiva che non è imputabile al metodo in sé e per sé.

Una sesta obiezione, al MIC è la difficoltà che crea ai fini della valutazione del profitto scolastico degli studenti, con il rischio che il docente non possa non verificare con adeguata attendibilità le competenze, quando i testi delle verifiche non si differenziano dai *capitula* e predominano comportamenti non rielaborativi, ma mnemonici, che non possa accertare in modo sufficiente la comprensione mediante dialoghi, esercizi e rielaborazione personale, che non possa valutare il grado di comprensione della polisemia di un termine o delle sfumature sinonimiche facendo affidamento solo sulla comprensione testuale intuitiva.

Un'ulteriore obiezione potrebbe riguardare il mancato aggiornamento scientifico della descrizione grammaticale, che rimane sostanzialmente quella della tradizione scolastica, senza confrontarsi con le acquisizioni della linguistica contemporanea¹⁶⁸.

Per terminare questo sintetico quadro delle critiche maggiori al MIC e in particolare al corso di Ørberg, Balbo (2007, 73) osserva che «una delle difficoltà più grandi riguarda la continuità didattica e la congruità del metodo con i programmi ministeriali: l'insegnamento effettuato con questo sistema funziona bene soltanto se nel passaggio fra biennio e triennio non vi è uno stacco troppo forte fra le impostazioni dei docenti e se si chiede agli allievi di non seguire in maniera pedissequa quanto stabilito dai programmi, ma di ragionare soprattutto per competenze interpretative del testo e non per conoscenze grammaticali astratte».

Infine è stato osservato che il confronto fra il corso latino di Ørberg e il parallelo corso di greco, *Athénaze*, si risolve a vantaggio del secondo perché questo pone gli allievi in una attitudine di maggior rigore e attenzione analitica al testo, essendo il corso «costruito con una sequenza di difficoltà meglio graduata e con richieste subito più impegnative», tanto che, nelle classi che adottano entrambi questi corsi, «il livello di profitto è mediamente più alto che in latino» (Zanetti 2008, 468).

¹⁶⁸ Questa obiezione finale non compare nella sintesi di Zanetti 2008, è stata formulata da Renato Oniga come comunicazione personale.

Dal punto di vista della glottodidattica delle lingue moderne

2.1. Concetto e utilità di un “metodo”

I primi studiosi di linguistica applicata, come Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943) e Harold Palmer (1877-1949), incominciarono a cercare di migliorare le modalità dell'insegnamento delle lingue moderne in base alla riflessione e alle teorie linguistiche che andavano elaborando: la riflessione sulle modalità con cui le lingue vengano apprese e con cui la conoscenza sia rappresentata e organizzata nella memoria andavano di pari passo con la ideazione di programmi di insegnamento, corsi e materiali pedagogici. C'è evidentemente un rapporto, di volta in volta da definire, tra proposte didattiche, che possono consistere in un set di procedure per l'insegnamento e sottesa teoria, se non filosofia della linguaggi.

Ripercorrendo la storia dell'insegnamento delle lingue, già scritta più volte (cfr. Kelly 1976²), ci si può rendere conto che «teorie oggi sventolate come l'ultimo frutto della invenzione didattica erano già state formulate o realizzate in tempi antichissimi, non solo secoli fa, ma parecchi anni fa» (Titone 1987, 5).

Nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere moderne, ci sono sempre «nuovi scatti e partenze» (Widdowson 1992, 5), tanto che si è parlato di un' «ossessione lunga un secolo» (con riferimento in particolare al periodo 1890-1980) della ricerca del metodo migliore (Stern 1985, 251).

In questa sede, ai fini della nostra ricerca, non importa seguire la completa storia dei metodi glottodidattici che, come è stato scritto, sarebbe come seguire «il vento che sposta le dune di sabbia» (Marckwardts 1972, 5), ma piuttosto illustrare brevemente il concetto stesso di metodo glottodidattico, cosa che è stato oggetto di riflessione da parte degli studiosi occupatisi dell'insegnamento delle lingue moderne, ma che non compare, invece, negli studio di didattica delle lingue classiche¹⁶⁹.

Negli anni Settanta il concetto di metodo stesso come insieme di prassi standardizzate venne criticato e fu proprio il dibattito metodologico per le lingue moderne a spostarsi, in quel tempo, dall'insegnamento all'apprendimento, nella convinzione che, conoscendo in maniera più dettagliata i meccanismi con cui la mente umana apprende una L2, sarebbe stato possibile migliorare, di conseguenza, le strategie, le tecniche, l'approccio dell'insegnamento linguistico all'insegna dell'efficacia (Howatt 1984, 284).

Nasceva così, dalla Linguistica Applicata, un campo di studi che ora viene chiamato *Second Language Acquisition* (d'ora in poi *SLA*) (Long 1983; Lightbrown 1985; Schulz 1991).

Grazie allo sviluppo della ricerca *SLA*, gli insegnanti hanno sentito meno il bisogno di aderire a un metodo glottodidattico preconstituito, avvalendosi non solo della propria esperienza sul campo, ma anche di pubblicazioni e di riviste specializzate sulla glottodidattica e di saggi di divulgazione scientifica (Nunan 1991, 228).

¹⁶⁹ Negli ultimi anni, l'interesse per la didattica delle lingue classiche ha aperto nuovi orizzonti per una riconsiderazione degli orientamenti teorici e pratici dell'insegnamento, cristallizzati da una consolidata tradizione. Eppure, continua ad aggirarsi «un fantasma per le università italiane», cioè «il fantasma della didattica» (Rocca 2006, 309) e permane ancora «la distanza spesso notevole tra la ricerca accademica e la didattica» (Berrettoni 2010, 9). La nutrita bibliografia sulla didattica delle lingue classiche può essere paradossalmente interpretata anche come un segnale di salute non buona della disciplina (Cova 1999, 56), e spesso i titolari degli insegnamenti universitari di didattica «devono ancora combattere contro pregiudizi inveterati» (Favini 2008, 45). La riflessione sulla preparazione linguistica in latino degli studenti liceali in ingresso nella facoltà di lettere (Tixi 2010 e 2011), ma l'istituzione delle Scuole di Specializzazioni per l'Insegnamento nelle Scuole Secondarie (Strati 2005 e 2009; Balbo-Cecchin 2008), e la loro recente sostituzione con i Tirocini Formativi Attivi (Magni 2013), sebbene abbia prodotto qualche confusione normativa, testimonia però se non altro una rinnovata attenzione per la didattica, anche delle lingue classiche

Prabhu (1990) ha più recentemente riesaminato la questione di quale sia il miglior metodo di insegnamento, argomentando differenti metodi sono migliori a seconda dei differenti contesti di insegnamento; che tutti i metodi sono parzialmente veri o validi; che la nozione di metodo buono e cattivo è di per sé fuorviante. La sua interpretazione del termine metodo in maniera globale sia una serie di attività da eseguire in classe sia una teoria, un'opinione, o una concezione personale che informa queste attività, poggia sul senso di "plausibilità" del docente, cioè sull'esistenza di una riflessione consapevole su come l'apprendimento avvenga e come l'insegnamento abbia effetto (Prabhu 1990, 172-173).

Secondo Prabhu la condizione del senso di plausibilità del docente è essenziale per la gestione didattica del rapporto con la classe, in quanto lo sforzo degli specialisti di ricercare il miglior metodo e, se ritengono di averlo trovato, di rimpiazzare altri metodi, è un obiettivo irrealizzabile nel processo, anzi può essere fuorviante laddove porti a ritenere la natura dell'insegnamento come una serie di procedure che possono di per sé portare la garanzia dei risultati nell'apprendimento. Se, dunque, il metodo varia in base ai contesti di insegnamento, non si può, secondo Prabhu, fornire alcuna indicazione per l'identificazione del metodo migliore in sé e per sé¹⁷⁰.

La divaricazione tra teoria di un metodo e applicazione di un metodo era già stata evidenziata da Mackey (1965, 138-139), tanto che l'autonomia del docente può essere definita la possibilità della teorizzazione basata sulla propria pratica (Larsen-Freeman 1991, 269), all'insegna del pragmatismo didattico fondato su determinate informazioni e su una conoscenza critica (Widdowson 1990, 30).

Più recentemente da Kumaravadivelu (1994, 2006) è stato definito il concetto di "post-metodo" come una serie di fattori che conducono a ripensare il rapporto tra teorici e praticanti di un metodo, grazie al quale i secondi possono costruire teorie della pratica orientate sulla classe: il post-metodo è, soprattutto, la ricerca di un'alternativa al metodo piuttosto che un metodo alternativo.

Se negli anni Settanta si prendeva coscienza dell' "illusione" del metodo (Debyser 1973), a partire dagli anni Novanta, in un certo senso, è stata decretata dagli studiosi la "morte" del metodo stesso (Puren 1994; Serra Borneto 1998; Barker 2001).

2.2. La concettualizzazione del metodo

Il concetto di "metodo" per l'insegnamento di una L2 trovò un importante tentativo di chiarificazione teorica nella proposta del linguista applicato americano, Edward Anthony nel 1963, il quale distinse tre livelli di concettualizzazione e organizzazione in un rapporto gerarchico (Anthony 1963, 63-7):

L'*approccio*, che consiste in una serie di assunti riguardanti la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento del linguaggio.

- 1) Il *metodo*, ossia il piano generale del modo e dell'ordine con cui viene presentato il materiale linguistico da apprendere, che non deve, almeno in linea teorica, contraddire l'approccio scelto; il metodo è, dunque, procedurale, mentre l'approccio assiomatico.
- 2) La *tecnica* infine è ciò che realmente avviene in classe come forma di espedienti e stratagemma.

¹⁷⁰ In conclusione scrive Prabhu (1990, 174-175): «A method is seen simply as a highly developed and highly articulated sense of plausibility, with a certain power to influence other specialists' or teachers' perceptions. Perhaps the best method varies from one teacher to another, but only in the sense that it is best for each teacher to operate with his or her own sense of plausibility at any given time. There may be some truth to each method, but only in so far as each method may operate as one or another teacher's sense of plausibility, promoting the most learning that can be promoted by that teacher. The search for an inherently best method should perhaps give way to a search for ways in which teachers' and specialists' pedagogic perceptions can most widely interact with one another, so that teaching can become most widely and maximally real».

La proposta di Anthony ha avuto grande fortuna negli studi sul concetto di metodo degli anni successivi, in quanto ha il vantaggio della semplicità e dell'esaustività, presentando in modo chiaro la distinzione del rapporto tra principi teorici e pratiche che ne derivano, ma tralasciando la questione essenziale del concetto teorico di metodo e di altri non meno importanti riflessioni come il ruolo dei materiali pedagogici, il passaggio dall'approccio al metodo e la relazione tra metodo e tecnica.

Richards e Rodgers (2001²), riprendendo la concettualizzazione di Anthony, ne offrono un approfondimento e una riformulazione.

Richards e Rodgers, ponendo l'approccio e il metodo sotto la denominazione di *design*, essi specificano ulteriormente tale livello nei suoi elementi costitutivi: obiettivi, sillabo, contenuti e ruolo dell'insegnante.

Il concetto di tecnica di Anthony viene ampliato da Richards e Rodgers in termini di *procedura*. In questo quadro, il metodo è teoricamente relazionato a un approccio, organizzativamente determinato da un design, e praticamente realizzato in una procedura (TABELLA¹⁷¹ 1).

Approccio. Nel concetto di approccio e di metodo glottodidattico, gli aspetti linguistici e psicolinguistici possono essere divisi in tre principali visioni.

La prima, che è la più comune, è la visione strutturale della lingua, per cui la lingua è un insieme di elementi strutturalmente relazionati per la codificazione del significato. L'obiettivo dell'insegnamento è l'apprendimento di questi elementi che sono generalmente definiti come unità fonologiche (fonemi), grammaticali (complementi, frasi) con le relative operazioni grammaticali (trasformazione) e *items* lessicali (congiunzioni). Esempio di questa visione è il metodo glottodidattico dell'audiolinguisma (di cui brevemente daremo conto più avanti).

La seconda visione è quella funzionale per cui la lingua è un mezzo per l'espressione del significato, caratteristico dei metodi diretti o comunicativi dell'insegnamento della lingua, organizzato sulla specificazione di funzioni piuttosto che sulle strutture grammaticali.

La terza visione della lingua è interazionale e vede la lingua come un mezzo per la realizzazione di relazioni interpersonali e per l'esecuzione di relazioni sociali tra individui.

Ci sono metodi glottodidattici che si basano su specifiche teorie della natura della lingua, come abbiamo indicato prima, e ci sono anche metodi che derivano, invece, principalmente dalla teoria dell'apprendimento della lingua.

Una teoria dell'apprendimento che sta alla base di un approccio o di un metodo glottodidattico deve rispondere a due domande:

1. Quali sono i processi psicolinguistici e cognitivi coinvolti nell'apprendimento della lingua?
2. Quali sono le condizioni che devono essere soddisfatte perché questi processi dell'apprendimento siano attivati?

Mentre le teorie dell'apprendimento sono associate a un metodo e, a livello di approccio, possono enfatizzare una o l'altra dimensione come la formazione di abitudini, l'induzione, l'inferenza, la verifica delle ipotesi, invece le teorie orientate al processo sono costruite su processi dell'apprendimento generalizzati. Le teorie orientate alle condizioni che sono necessarie perché avvenga l'acquisizione mettono l'accento sulla natura e sul contesto fisico in cui l'apprendimento della lingua deve avvenire. Esempio di questo è il Modello del Monitor di Stephen D. Krashen (su cui si tornerà sotto) su cui un metodo (Approccio naturale) è stato elaborato. La teoria del Monitor si rivolge sia alla dimensione del processo sia alla dimensione della condizione dell'apprendimento.

Esempio dell'unione di una teoria linguistica (strutturalismo) e di una teoria dell'apprendimento (comportamentismo) è il metodo glottodidattico dell'audiolinguisma.

¹⁷¹ Le tabelle si trovano tutte da pag. 154 s.

Design. Per far sì che un approccio conduca a un metodo glottodidattico, è necessario sviluppare un design di un sistema formativo: il design è il livello dell'analisi del metodo in cui vengono chiariti (TABELLA 2):

- 1) quali siano gli obiettivi del metodo;
- 2) come i contenuti della lingua siano selezionati e organizzati all'interno del metodo, cioè il sillabo incorporato all'interno del metodo;
- 3) i tipi di attività dell'apprendimento e le attività dell'insegnamento che il metodo ingloba;
- 4) i ruoli dell'apprendente;
- 5) il ruolo dei materiali pedagogici.

Procedura. La procedura è l'ultimo livello di concettualizzazione all'interno del metodo e indica le reali tecniche, pratiche e comportamenti adottati nell'insegnamento della lingua secondo un particolare metodo. La procedura è perciò la descrizione di come un metodo realizzi il suo approccio e il suo design nell'operato in classe: è possibile, ad esempio, vedere la tipologia di attività di insegnamento come conseguenza degli assunti teorici del metodo sulla lingua e sull'apprendimento della lingua; e si può osservare come queste attività siano integrate nelle lezioni e usate come base per l'insegnamento e l'apprendimento.

A livello di procedura ci sono tre sottolivelli in cui si esplica un metodo:

- 1) l'uso di attività di insegnamento (*drills*, dialoghi, *gap-filling* ecc.) per presentare nuove aspetti della lingua e chiarire alcune strutture-obiettivo;
- 2) i modi in cui attività specifiche dell'insegnamento vengono usate per la pratica della lingua;
- 3) le procedure e le tecniche impiegate per il *feedback*.

2.3. Metodologie glottodidattiche: un breve profilo.

Se un qualsiasi studio dei metodi risulta caratterizzarsi, secondo un'immagine evocativa (Celce-Murcia 1980, 2-13), come un "pendolo" che si muove, nel corso dei secoli l'insegnamento della L2 si è polarizzato secondo un andamento variegato, tortuoso e alternato fra momenti di "formalismo" e momenti di "attivismo": rispettivamente momenti in cui si favorisce l'apprendimento attraverso le regole, in quanto si considera la grammatica l'asse portante nella spiegazione e riflessione in classe, e momenti in cui nell'apprendimento si privilegia la pratica, poiché, sulla base della convinzione che imparare una L2 sia "uguale" a imparare una L1, si cerca di proporre in classe le condizioni della lingua madre.

Come rileva Freddi (1994, 162), «essendo la lingua un enigma ed essendo l'uomo l'ancor più straordinario enigma esistente in natura, il succedersi dei metodi glottodidattici nella storia è da considerarsi come una sequenza di tentativi di penetrare nel cuore di questi enigmi raggiungendo lo scopo di insegnare-apprendere le lingue in modo soddisfacente. La pluralità di metodi e di approcci avutasi nel tempo è un risvolto della pluralità di aspetti con cui la lingua si presenta all'occhio dello studioso e della varietà di condizioni in cui essa è insegnata».

In ogni approccio e metodo è possibile identificare salde convinzioni a problemi che possono essere ricondotti alle seguenti questioni essenziali: come descrivere una lingua, che cosa significa conoscere una lingua e dunque che cosa comporta l'apprendimento/insegnamento di una L2; quali sono i meccanismi linguistici, psicologici e sociali che un locutore deve possedere per prendere parte attiva nelle interazioni comunicative; quali situazioni o pratiche didattiche favoriscono l'apprendimento linguistico, quale ruolo viene svolto dal docente e quale dal discente.

In base alle risposte a siffatte questioni, è possibile suddividere approcci e metodi in tre grandi orientamenti: linguistico, umanistico-psicologico, comunicativo.

Agli antipodi della concezione del fenomeno linguistico sono l'orientamento linguistico e l'orientamento comunicativo: il primo lo considera come sistema di regole e strutture, il secondo come processo comunicativo. Nell'orientamento umanistico-psicologico, invece, ci si riferisce a modelli di psicologia umanistica in cui la componente della personalità e dell'affettività hanno un ruolo fondamentale.

Se ogni tentativo di classificazione e di categorizzazione di un metodo o di un approccio è un'operazione non sempre possibile e comporta cautela, è tuttavia utile fare la medesima cosa con il MIC, che dagli studiosi di didattica delle lingue classiche, aventi una formazione filologica-letteraria, è stato etichettato con sbrigatività e senza un'adeguata riflessione al riguardo.

È possibile rielaborare la classificazione e categorizzazione svolta da Rizzardi-Barsi (2007², 20) per i metodi didattici usati per l'insegnamento delle lingue moderne e vive, che andremo a illustrare, utili alla nostra esplorazione del MIC: perciò, fin da subito, escludiamo l'orientamento comunicativo (TABELLA 3), poiché l'uso orale e comunicativo del latino e/o del greco non rientra nell'ambito di ricerca di questo lavoro¹⁷².

2.4. Il MGT

Il MGT, che non poggia su alcuna esplicita teoria linguistica, psicologica o pedagogica (Richards-Rodgers 2001², 5), ha l'obiettivo primario di apprendere la L2 per leggere la letteratura di quella lingua e per trarre beneficio dalla disciplina mentale e dallo sviluppo intellettuale derivante dal ragionamento incentrato sulle categorie della grammatica.

Nella prospettiva del MGT, la conoscenza esplicita delle regole che governano una lingua costituisce l'oggetto di insegnamento e l'oggetto di apprendimento. Le regole vengono estratte dagli autori che, avendo scritto in quella lingua, sono considerati "classici" e vengono canonizzate mediante frasi esemplari proposte come paradigma dell'applicazione della regola: la lingua offerta è quella dei brani letterari, dal momento che l'unico contatto autentico con la lingua è il momento in cui, applicando le regole apprese, si dovrebbe pervenire alla traduzione di un testo di questo tipo. Infatti, dopo la presentazione della regola, l'apprendente la pratica mediante la traduzione dalla L2 nella L1 oppure viceversa. La lingua che lo studente impara è una lingua "artificiale", che manca delle caratteristiche proprie di una lingua naturale, poiché mancano contatti diretti con la lingua straniera: frasi e brani vengono a costituire l'unico modello di riferimento.

Le regole della grammatica sono presentate allo studente in modo assiomatico e prescrittivo, nella sua lingua madre, secondo il modello tradizionale universale, valido per tutte le lingue, a partire dalla lingua greca e latina (Rizzardi - Barsi 2007², 31). Il discente, peraltro, il più delle volte non conosce adeguatamente il metalinguaggio, con cui viene indicata la gamma di termini tecnici adoperati per la descrizione di una lingua.

Il metodo si basa sul principio che sapere una lingua significa conoscere le regole della grammatica e sulla convinzione che conoscere le regole della grammatica significa saperle applicare, essenzialmente per produrre una traduzione di frasi dalla lingua materna alla lingua straniera e viceversa. Per arrivare a questa competenza, occorre saper analizzare la lingua oggetto di studio sia conoscendo a livello astratto le caratteristiche formali della lingua sia possedendo una conoscenza metalinguistica grazie alla quale saper ragionare sulla lingua e parlare della lingua. Non

¹⁷² Scrive ad esempio Cardinaletti (2006, 333): « in nessun caso possiamo illuderci che i nostri studenti potranno 'conversare' in latino e greco antico, dal momento che non ci sono parlanti nativi di latino e greco antico. Il rischio è che si producano non sequenze in latino o greco antico, ma sequenze in una sorta di pidjin di latino e greco antico, che risultano, a nostro avviso, alquanto discutibili».

solo la conoscenza delle regole è considerata il modo più rapido ed efficiente per accedere ai testi letterari, quindi alla lingua nella sua massima complessità e ricchezza (varianti letterarie colte), ma l'analisi, l'applicazione e la manipolazione delle regole costituiscono un nutrimento dello spirito e una palestra della mente: «le regole di grammatica prescrittiva sono fissate per evitare che ci si allontani dalla norma e dal purismo linguistico» (Rizzardi -Brasi 2007², 30).

Se il MGT mira all'interiorizzazione di alcune forme grammaticali che possono essere applicate nel contatto con la lingua scritta, esso trascura, tuttavia, le abilità di comprensione e di produzione della lingua orale, che invece vengono privilegiate nei metodi glottodidattici detti comunicativi.

La frase è l'unità di base dell'insegnamento e della pratica della lingua; la frase costituisce il materiale pedagogico sul quale l'apprendente si esercita nella traduzione utilizzando le regole grammaticali della lingua-obiettivo apprese o in corso di apprendimento e avvalendosi delle conoscenze grammaticali della propria lingua madre.

La lezione canonica incomincia di solito con l'enunciazione delle regole morfologiche e sintattiche presentate mediante terminologia metalinguistica e in comparazione con la L1 dell'apprendente, utilizzando per la spiegazione la L1. L'insegnante, dunque, si avvale di procedure pedagogiche che sono finalizzate a stimolare la riflessione linguistica sul riconoscimento della struttura morfo-sintattica, sulla verbalizzazione della regola e sulla sua applicazione all'interno della frase.

Risultano essere studenti migliori coloro che privilegiano quello che viene lo stile cognitivo di tipo analitico, stimolati e motivati dall'alta astrazione della riflessione linguistica e dalla possibilità di impiegare le conoscenze dichiarative cioè grammaticali relative alla lingua madre. Viceversa, l'apprendente, il cui stile cognitivo non è analitico, impara mnemonicamente la regola grammaticale che cerca di usare come grimaldello per decodificare il testo da tradurre, che si rivela spesso per lui un vero e proprio rompicapo, di cui liberarsi al più presto.

Le tecniche più specifiche che appartengono al MGT sono la presentazione di liste di vocaboli di cui viene generalmente data anche una traduzione nella lingua materna a discapito dell'appropriatezza contestuale e, come abbiamo detto, la lettura e traduzione di frasi o passi (di solito estrapolati da autori ritenuti classici) dalla L2 alla lingua materna o viceversa (TABELLA 4).

Chi scrive corsi di L2 impostati sul MGT non ha di norma nessuna formazione specifica nel campo delle teorie dell'apprendimento o nella linguistica applicata, ma proviene da studi da studi filologico-letterari (Richards-Rodgers 2001², 4).

2.5. Il metodo della lettura

Nel 1923 uscì uno studio negli USA, *The Colemall Report*, che valutava la situazione dell'insegnamento delle lingue straniere nel paese. Emergeva che l'obiettivo di insegnare abilità comunicative era impraticabile sia per il poco tempo previsto per l'insegnamento della lingua straniera, sia per la scarsa preparazione degli insegnanti, sia perché l'apprendente americano dei college non avvertiva l'esigenza di acquisire la capacità di parlare fluentemente nella lingua-obiettivo. Le conclusioni di questo studio auspicavano il perseguimento di un obiettivo più ragionevole per l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole, cioè l'abilità di lettura nella lingua straniera, che poteva essere raggiunta attraverso la graduale introduzione di parole e strutture grammaticali in testi di lettura semplici.

Nel 1929 Colemall pubblicò un testo in cui raccomandava la lettura come principale obiettivo dell'insegnamento della lingua straniera nei programmi delle scuole americane, indicazione che resterà in voga fino alla Seconda Guerra Mondiale.

«Il *Reading Method* è in realtà un approccio, perché ha una sua filosofia precisa che lo rende un *unicum* nella storia della glottodidattica. Anzitutto, esclude lo sviluppo delle competenze orali, che invece erano il perno dell'approccio naturale ed erano previsti come regole di pronuncia e come

lettura ad alta voce, anche nell'approccio formalistico: è il primo esempio di *reduced competence course*, come si chiamano oggi; in secondo luogo modifica radicalmente la figura del docente: è una guida che insegna le strategie di decifrazione di testi in lingua straniera, dà qualche schema grammaticale (articoli, pronomi, schema delle desinenze verbali) intesi come riferimento, quasi come dizionari grammaticali cui ricorrere quando si fatica a intuire il significato di una frase, così come si ricorre a quello lessicale per cercare le parole ignote. L'insegnante è un facilitatore che ha uno scarsissimo ruolo formativo e che si limita a seguire il percorso del manuale di letture, graduate intuitivamente in termini di difficoltà, fungendo durante le lezioni da dizionario e repertorio grammaticale vivente e venendo incontro alle domande di studenti estremamente autonomi e responsabili del loro apprendimento» (Balboni 2012³, 16-17).

Vi sono fondamentali somiglianze e differenze tra il MGT e il metodo della lettura (TABELLA 5).

2.6. Il metodo diretto

Il Metodo diretto si riferisce propriamente al metodo impiegato da Berlitz che, da uomo intraprendente, aprì numerose scuole di lingue in tutto il mondo (Diller 1978, 72), ribattezzando il metodo diretto "metodo Berlitz"¹⁷³.

Il Metodo diretto si basa sulle seguenti caratteristiche (Richards-Rodgers 2001², 9):

- 1) le lezioni in classe sono impartite usando esclusivamente la lingua-obiettivo;
- 2) vengono insegnate solo le parole di uso frequente e quotidiano;
- 3) le abilità orali-comunicative sono costruite con una attenta gradualità mediante scambio di domande e risposte tra docenti e studenti in piccole classi intensive;
- 4) la grammatica viene insegnata in maniera induttiva;
- 5) nuovi argomenti della grammatica sono introdotti oralmente;
- 6) parole concrete vengono insegnate attraverso il gesto, l'oggetto e immagini, mentre il vocabolario di parole astratte viene insegnato mediante associazioni di idee;
- 7) sia il parlato sia la comprensione aurale sono le abilità da sviluppare maggiormente per l'acquisizione linguistica; la corretta pronuncia e la grammatica vengono enfatizzate.

Il Metodo diretto ebbe successo nelle scuole private di lingua, come la catena di Berlitz, poiché i clienti paganti avevano una grande motivazione a imparare e l'impiego di insegnanti nativi era la norma.

Numerose sono peraltro le critiche sollevate a suo tempo contro il metodo diretto:

- 1) enfasi oltre misura sulle similarità tra l'apprendimento naturalistico della L1 e l'apprendimento della L2 in classe senza tener conto delle esigenze pratiche della realtà scolastica;
- 2) mancanza di una rigorosa di riferimento fondata su studi di linguistica applicata;
- 3) necessità di impiegare ~~di~~ insegnanti (quasi) madre-lingua e di alta preparazione, senza alcun ruolo per il libro di testo, il che non agevola la diffusione del metodo su vasta scala in termini pratici.

¹⁷³ Berlitz preparò un vademecum di rapido impiego per gli insegnanti con istruzioni che vengono ancora adesso seguite nelle scuole Berlitz: «Never translate: demonstrate. Never explain: act. Never make a speech: ask questions. Never imitate mistakes: correct. Never speak with single words: use sentences. Never speak too much: make students speak much. Never use the book: use your lesson plan. Never jump around: follow your plan. Never go too fast: keep the pace of the student. Never speak too slowly: speak normally. Never speak too quickly: speak naturally. Never speak too loudly: speak naturally. Never be impatient: take it easy». (citati in Titone 1968, 100-101)

L'obiettivo del Metodo diretto è quello di mettere in grado l'apprendente di comunicare nella lingua-obiettivo, il che richiede di creare opportunità per apprendere a pensare direttamente nella lingua-obiettivo senza la mediazione della lingua madre. Per conseguire questo scopo, l'insegnante, per esempio, quando introduce una nuova parola, non usa la lingua madre, ma *realia*, gesti, mimo. Poiché il metodo diretto è basato su situazioni (fare compere, andare in banca, ecc.) o su argomenti (geografia, il tempo, ecc.), lo studente è invitato a parlare e a comunicare da subito nella lingua-obiettivo in situazioni reali e significative. La grammatica non è mai presentata in maniera deduttiva, ma sempre in maniera induttiva per mezzo di esempi da cui gli apprendenti devono ricavare la regola. Il lessico viene sempre imparato attraverso l'uso in frasi nuove e complete. Il lessico ricopre maggiore importanza rispetto alla grammatica, in quanto la comunicazione su argomenti di vita quotidiana o sulla cultura del paese dove viene parlata la lingua-obiettivo si fonda su questo aspetto. L'insegnante, creando opportunità di significativa comunicazione, tenta di far autocorreggere lo studente, laddove possibile, adoperando varie tecniche.

La presentazione della grammatica è, come detto, induttiva secondo una rigorosa progressione (Diller 1978, 78-79), sostenuta da numerose tecniche (TABELLA 6).

2.7. Il metodo audiolinguale

Il metodo audiolinguale, che, in voga negli anni Sessanta e Settanta raccoglieva l'eredità teorica del comportamentismo¹⁷⁴, concepisce l'apprendimento della L2, che avviene in classe, in modo diverso dall'apprendimento che avviene in ambiente naturale.

¹⁷⁴ L'assunto fondamentale del comportamentismo, un approccio alla psicologia sviluppato agli inizi del Novecento dallo statunitense John Watson (1878-1958), è che tutte le cose che gli organismi fanno, pensano e sentono, sono "comportamenti" e come tali devono essere considerati, in quanto possono essere spiegati come interazioni con l'ambiente esterno senza dover ricorrere a componenti interne o fattori mentali. Da questa premessa essenziale, Leonard Bloomfield (1887-1943), autore del saggio *Il linguaggio* (1933), sostenne che l'acquisizione del linguaggio si basava esclusivamente sull'*input* che il bambino riceveva, in quanto, all'interno di quel dispositivo, si constatava che il bambino imparava per imitazione (Bloomfield 1933, 29). La posizione epistemologica sull'apprendimento del linguaggio del comportamentismo era fondata sul concetto di stimolo-risposta e sulla formazione di una abitudine. Gli studi di Bloomfield lasciarono l'impronta in una generazione di studiosi che svilupparono alcune sue intuizioni nell'ambito dell'apprendimento della L2. A metà del Novecento, Charles C. Fries (1887-1967), consapevole dell'importanza dei materiali didattici basati sulle teorie degli studiosi, si ispirò a Bloomfield per sottolineare che la formazione dell'abitudine era basata sulle associazioni che scaturiscono dall'*input* (Fries 1957, VII). Bloomfield e Fries appartenevano entrambi alla scuola strutturalista che cercava di identificare e di descrivere i modelli formali di una lingua in maniera rigorosa ed esplicita. Il metodo audiolinguale nacque con scopi eminentemente pratici ovvero istruire nelle lingue straniere l'esercito degli USA durante la Seconda Guerra Mondiale: in nove mesi gli apprendenti dovevano raggiungere una buona fluenza nella produzione orale in lingue come il tedesco, il francese, l'italiano, il cinese e il giapponese. Così fu stabilito l'Army Specialized Training Program (ASTP) nel 1942 e perciò 55 università americane furono coinvolte nel programma all'inizio del 1943. In quegli anni, non esistevano libri di testo per le lingue da studiare e, dato il periodo di belligeranza, si ricorse a una tecnica chiamata da Bloomfield e da suoi colleghi *informant method*, in cui un parlante nativo (*informant*) rappresentava la fonte di frasi e lessico e forniva le frasi da imitare, sotto la supervisione di un linguista del mondo accademico, il quale, non dovendo conoscere la lingua da imparare, era stato addestrato a elicitare la struttura e la regola grammaticale dall'*informant*. In questa sinergia caratterizzata dal pragmatismo, l'apprendente riusciva, gradualmente, a impossessarsi della grammatica di base e a raggiungere una buona comprensione del parlante nativo. In questi corsi c'erano di solito 15 ore di esercizi con il parlante nativo e dalle 20 alle 30 ore di studio spalmate nel corso di tre sessioni di 6 settimane.

L'*Army Specialized Training Program* durò circa due anni e ottenne grande attenzione da parte della stampa e della comunità scientifica. Per i successivi 10 anni fu chiamato "Army Method". Così gli studiosi si interessarono a questo metodo e contribuirono a diffonderlo nelle scuole degli USA, dove giungevano migliaia di studenti stranieri per impadronirsi della lingua della prima potenza mondiale. Sulle basi teoriche di Bloomfield, nell'Università del Michigan, Fries sviluppò l'approccio strutturalista, mentre Brook coniò il più famoso nome con il quale è tuttora conosciuto il metodo basato sullo strutturalismo comportamentista, chiamandolo "Audiolinguisma": questa combinazione di teoria strutturalista, di analisi contrastiva, di procedure aurali-oralì e di psicologia comportamentista,

L'audiolinguisma si richiama alle teorie linguistiche strutturaliste, nate negli anni Cinquanta e sviluppatasi contro la grammatica tradizionale, nel quadro di una ricerca filosofica di approccio mentalista alla realtà; infatti molti studiosi del Novecento hanno visto le lingue moderne come risultato della corruzione della grammatica classica.

Il termine strutturalista si riferisce al fatto che gli elementi di una lingua sono pensati come produzioni di un sistema governato da regole (struttura), che campioni di lingua possono essere descritti in maniera esaustiva a livello di fonetica, morfologia, ecc.; che i livelli linguistici sono pensati come sistemi dentro sistemi, in una struttura piramidale ascendente dalla fonetica alla morfologia, fino ai livelli più alti del periodo.

Le caratteristiche salienti del metodo audiolinguale sono le seguenti (Rivers 1964, 19-20):

- l'apprendimento di una L2 consiste sostanzialmente nella formazione di una abitudine meccanica, e perciò fine dell'insegnamento; perciò è la formazione di buone abitudini mediante la correzione dell'errore, la memorizzazione di dialoghi e una dose massiccia di *drills*;
- le abilità linguistiche sono acquisite più efficacemente se gli elementi da apprendere sono presentati in forma orale anziché in forma scritta: un allenamento audiorale è di conseguenza essenziale;
- l'analogia è migliore dell'analisi per l'apprendimento linguistico, perché più efficaci sono i processi di generalizzazione: le spiegazioni delle regole grammaticali non vengono date, fino a quando esse non siano state praticate in una varietà di contesti e, mediante *drills*, non si sia acquisita l'abitudine a usarle in maniera corretta; l'approccio è essenzialmente induttivo;
- 1) i significati che le parole hanno per un parlante nativo possono essere appresi solo in un contesto linguistico e culturale e non in forma isolata: occorre pertanto studiare la civiltà che parla la lingua in esame.

Insomma, imparare una lingua significa impadronirsi di questi elementi o blocchi di lingua e imparare le regole grazie alle quali questi elementi, dal fonema al morfema fino alla frase, sono combinati. La trattazione grammaticale consiste in una lista degli elementi grammaticali e delle regole con cui si combinano: questi processi basati su regole comportano l'aggiunta, la cancellazione e lo spostamento di elementi. Il mezzo fondamentale della lingua è l'oralità. La parola è linguaggio, il discorso è linguaggio: l'obiettivo, prima di imparare a scrivere, è imparare a parlare.

L'apprendimento è in sostanza il risultato dell'esperienza e diventa visibile in un cambiamento del comportamento, frutto di un processo meccanico di formazione di un'abitudine, in cui l'accuratezza è prioritaria rispetto alla fluency (Brooks 1960, 50).

2.8. L'approccio naturale

Nel 1977, Tracy Terrell, un docente di spagnolo in California, propose un nuovo modo di concepire l'insegnamento del linguaggio che chiamò "Approccio naturale" (Terrell 1977; 1982), frutto della sintesi di principi glottodidattici già elaborati e della sua esperienza didattica.

Poi ebbe l'occasione di collaborare con Stephen D. Krashen, un linguista applicato della University of Southern California, per elaborare una base teorica per l'*Approccio naturale*. Nel 1983 venne pubblicato il loro libro *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, che suscitò ampio interesse ed ebbe notevole risonanza.

fece sì che il metodo audiolinguale soppiantasse il MGT e il *reading method* nelle scuole degli USA, tanto che il National Defense Education Act diede cospicui finanziamenti per permettere ai docenti di inglese di frequentare seminari e corsi per approfondire il metodo. Grazie a questa base metodologica, furono prodotti materiali didattici per l'insegnamento delle lingue straniere tra cui spicca la *English Series* di Robert Lado (1915-1995), pubblicata negli anni Settanta (cfr. Lado 1964, 1970).

Il libro si compone di due parti: la prima è redatta da Krashen che espone, in maniera divulgativa, le basi teoriche già gettate in due saggi precedenti (Krashen 1981; 1982); la seconda parte, redatta da Terrell, contiene consigli pratici per il comportamento in classe dei docenti.

Krashen e Terrell hanno collocato l'Approccio naturale nel solco di quelli che chiamano approcci "tradizionali" dell'insegnamento, intendendo con tale categoria gli approcci basati sull'uso della lingua-obiettivo nelle situazioni comunicative senza il ricorso alla lingua nativa, sottintendendo – è evidente – l'analisi grammaticale, i *drills* grammaticali o una teoria specifica della grammatica. Questi approcci sono quelli che, nelle parole degli autori, sono stati chiamati «natural, psychological, phonetic, new, reform, direct, analytic, imitative and so forth» (Krashen and Terrell, 1983, 9).

I due autori quindi accostano l'Approccio naturale al Metodo naturale (che è un altro termine per indicare ciò che, al volgere del secolo scorso, veniva chiamato metodo diretto: Richards-Rodgers 2001², 129), ma sebbene la tradizione sia comune, ci sono differenze sostanziali. L'Approccio naturale, nella presentazione di Krashen e Terrell a differenza del Metodo naturale (diretto), pone grande enfasi sui monologhi dell'insegnante, sulla ripetizione diretta e sulle domande e risposte formali, e meno attenzione alla produzione accurata delle frasi nella lingua-obiettivo.

Nell'Approccio naturale, maggiore importanza è attribuita all'esposizione all'*input*, alla preparazione ottimale degli aspetti emotivi e motivazionali, al periodo prolungato concesso agli apprendenti prima del coinvolgimento diretto nella produzione attiva sia orale che scritta e alla volontà di usare materiali scritti e di altro genere come fonte dell'*input* comprensibile. L'Approccio naturale, infatti, pone la massima enfasi sulla comprensione da parte dell'apprendente al pari di altri approcci basati sulla comprensione nell'insegnamento della L2.

Ma questo potremo approfondirlo meglio dopo aver esposto la teoria *SLA* di Stephen D. Krashen.

3. Il crocevia “glottodidassico” tra lingue classiche e lingue moderne

3.1. La “grammatica”: una precisazione preliminare.

Nel Manuale per l’insegnamento del latino nella scuola del 2000, Giordano Rampioni (2002, 85 n. 47), ricorda gli elementi comuni all’insegnamento delle lingue classiche e moderne:

- l’oggetto dell’apprendimento: una lingua;
- uno dei suoi fini: la comprensione della comunicazione;
- la distanza culturale fra L1 e L2;
- ma ne precisa anche le divergenze:
- distanza temporale (soltanto per il latino);
- sviluppo della competenza attiva soltanto per le lingue moderne;
- tipo di comunicazione oggetto dell’apprendimento: di ogni tipo per le lingue moderne, sostanzialmente letteraria per le lingue antiche;
- diversi canali della comunicazione: voce e testo scritto per le lingue moderne, testo scritto per le lingue antiche, con conseguente possibile ricorso a sensi diversi nell’apprendimento, udito e vista per le lingue moderne, sostanzialmente vista per le lingue antiche.

Se la molteplicità dei modelli grammaticali elaborati dai linguisti nel corso del Novecento ha fornito possibilità di applicazione didattica all’insegnamento delle lingue moderne (Giunchi 2000) e classiche (Proverbio 1979 e 1980), e in special modo della lingua latina, i nuovi modelli non hanno riscontrato, generalmente, un interesse da parte degli insegnanti di lingue classiche tanto che, «nonostante tentativi di applicare i nuovi modelli linguistici in campo glottodidattico [...] nessuno si è imposto in maniera definitiva prendendo il posto del modello tradizionale, e in particolare nell’insegnamento delle lingue classiche» (Giordano Rampioni 2002, 83).

Recentemente è stato teorizzato, all’interno della riflessione glottodidattica relativa alle lingue moderne, il concetto di “grammatica pedagogica”, di cui ci occuperemo più avanti in dettaglio, con riferimento a una trattazione che cerca i modi più appropriati sotto il profilo psicologico per facilitare l’apprendimento della L2 ed è differente dalla grammatica teorica/scientifica, ovvero una grammatica che riflette una rigorosa teoria linguistica e rivolta ad un pubblico di specialisti, e dalla grammatica descrittiva, che illustra la lingua come sistema – o meglio ancora – illustra il sistema di una data lingua.

Perciò – è bene precisare – ci riferiremo, nel corso della trattazione, parlando in generale dell’insegnamento grammaticale, per le lingue moderne alla grammatica pedagogica, per le lingue classiche alla grammatica di stampo tradizionale, per lo più presente nei manuali in uso presso la scuola italiana, senza volerci occupare dei nuovi modelli linguistici proposti per essere applicati al latino (e al greco) e alle loro possibili implicazioni didattiche¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Nella sesta sezione di *Athénaze* viene proposta una grammatica di tipo normativo di cui scrivono gli autori : «un libro come quello del Traina e del Bertotti è secondo noi un modello di chiarezza impostato su solide basi scientifiche, che descrive in modo esaustivo tutta la sintassi latina. Il problema sta nel vedere se, specialmente a livello di adolescenti – ma non solo – l’apprendimento sistematico di questa descrizione scientifica sia il modo migliore per imparare la lingua, per diventare padroni delle norme che ne regolano il funzionamento [...]. Noi siamo fermamente convinti – e la situazione del latino in Italia ce ne dà conferma – che sia necessario ribaltare il processo di apprendimento, così che la norma grammaticale sia prima incontrata nel testo e induttivamente ricavata dal contesto, e poi sistematicamente ordinata e schematizzata. Nel nostro intento questa sistematica descrizione della sintassi deve essere una grammatica di riferimento, cioè una sorta di opera di consultazione, cui l’insegnante e l’allievo giungano come conclusione ultima della trattazione di un argomento, per poterne definitivamente fissare la norma» (Miraglia 2001, 21).

3.2. Per un confronto dei metodi glottodidattici.

A seguito di questa rassegna sintetica degli elementi fondamentali dei cinque metodi presi in considerazione (il MGT, il metodo della lettura, il metodo diretto, il metodo audiolinguale, l'Approccio naturale: TABELLA 7), è possibile far emergere i tratti caratteristici del MIC, che non viene mai menzionato nelle trattazioni glottodidattiche delle lingue moderne, mentre negli studi di didattica delle lingue classiche viene inquadrato non teoricamente in prospettiva glottodidattica per lo più nella dimensione operativa detta spesso "glottodidassi", relativa alla definizione di metodi e alla selezione delle tecniche e delle tecnologie adeguate.

Il MIC è un metodo chiaramente ispirato alle riflessioni glottodidattiche di Otto Jespersen, maturate all'interno del Movimento della Riforma, e arrivato alla conoscenza di Ørberg attraverso la mediazione di Arthur M. Jensen.

In un articolo pubblicato nel 1887 nella rivista *Englische Studien* Jespersen così sintetizzava i quattro principi fondamentali della riforma dell'insegnamento della lingua:

- 1) l'uso della lingua quotidiana presentata mediante testi trascritti foneticamente;
- 2) l'uso in classe di testi in lingua straniera connessi e non decontestualizzati e non di frasi isolate¹⁷⁶;
- 3) l'insegnamento induttivo della grammatica a partire dai testi che vanno prima intensamente studiati e commentati;
- 4) la sostituzione degli esercizi di traduzione con quelli di parafrasi, libera composizione e lettura estesa.

Sono del resto numerosi i riferimenti che testimoniano attenzione ai problemi dell'insegnamento del greco e del latino, nella sua opera *How to Teach a Language* del 1904, pur dedicata naturalmente all'insegnamento delle lingue moderne¹⁷⁷.

Come sottolinea Balboni (1985, 35), «ogni nuovo metodo si trascina dietro alcune (e spesso consistenti) tracce del metodo precedente». In questa ottica, il MIC pare "ispirarsi a" – o per usare

¹⁷⁶ Così Howatt (1984, 186) sintetizza la posizione di Sweet sulla questione dei testi: «Given the role of texts in the success of the reformed method, their selection and grading were obviously important. Sweet believed in using natural text, and would probably have approved of the modern 'authentic text' movement: 'If we try to make out texts embody certain grammatical categories, the texts cease to be natural: they become either trivial, tedious, and long-winded, or else they become more or less monstrosities.' On the other hand, he was aware that 'if the texts are perfectly free and natural, they cannot be brought into any definite relation to the grammar'. His solution to this dilemma was to rely on the skill of the textbook writer to produce natural texts which were simple enough to be comprehensible to the elementary learner but would not distort the language by forcing it into pre-determined grammatical categories. There was no reason why any teacher should have to deal with 'everything' in a text, and, therefore, no need to straitjacket the texts inside a grammatical syllabus. This is a fairly sophisticated solution to the problem. Unfortunately, it was discarded later and textbooks reverted to presenting 'one thing at a time', with the result that the early lessons offer a rather meager diet of language while later ones constantly re-use a narrow range of grammatical points that have already been 'introduced'. Sweet's system of grading was based in a functional typology of texts. Starting from descriptive ones, which he believed were the simplest linguistically, moving to narratives and, finally, dialogues. Descriptions fulfilled his four criteria for good teaching text: they were direct, clear, simple and familiar. They also permitted a wide range of factual subject-matter, which he preferred to anecdotes and dialogues». Il corsivo è mio, poiché la posizione di Sweet, tipica del Movimento dei Riformatori, è quella che ha ispirato in un certo senso Ørberg nell'approntare un testo in latino "non autentico", perché fosse comprensibile immediatamente allo studente.

¹⁷⁷ Ad esempio leggiamo nelle prime pagine del libro di Jespersen (1947, 6-7): «Neither were Latin and Greek introduced into our schools for the sake of training the pupils in logic, no matter how much it may occasionally be insisted upon that exactly this is their real value. But it is not necessary to waste many words on this matter, especially since all competent classical scholars – also those who insist upon a privileged position for the classical languages in our schools – have long ago given up unconsciously the idea that the Latin (or Greek) language should be more logical in construction than, for instance, French and English. And there is no doubt much truth in what Robert Browning says: "Learning Greek teaches Greek, and nothing else; certainly not common sense, if that has failed to precede the teaching!"»

l'espressione dello studioso, «trascinarsi dietro» le tracce di almeno tre metodi glottodidattici impiegati, negli ultimi due secoli, per l'insegnamento delle lingue moderne: il MGT, il metodo diretto, il metodo della lettura (TABELLA 8¹⁷⁸).

Sebbene la distinzione, già citata, di Anthony tra approccio, metodo e tecnica sia stata criticata (Clarke 1983, 111), essa risulta utile a evidenziare la relazione tra principi teorici sottesi e pratiche che da essi derivano (Richards e Rodgers 2001², 16). Mi servirò pertanto di tale schema, ampliato da Richards e Rodgers (cfr. Barsi-Rizzardi 2007², 16) per descrivere in dettaglio il MIC (TABELLA 9) in termini di approccio, design e procedura.

Ciò può indubbiamente contribuire a una più lucida analisi del metodo stesso, mutuato da Ørberg per l'insegnamento della lingua latina dal corso di lingua inglese "by the Nature Method" di Jensen, rispetto alle descrizioni empiriche finora abbozzate da classicisti.

A parere dello scrivente, altra carenza che si riscontra nelle analisi riguardanti il MIC è il fatto che le osservazioni per lo più si fermano, per così dire, in quell'area teorica che, nello schema concettuale di Anthony, va dalle "tecniche" al "metodo", senza approfondire la dimensione teorica del MIC, cioè l' "approccio", inteso, come detto, come una serie di assunti riguardanti la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento del linguaggio.

Siamo nel campo della *SLA* e della glottodidattica, discipline di rango accademico che, di solito, si occupano di lingue moderne, ma i cui concetti, pur con le dovute differenze tra *langue vivante* e *langue morte* (cfr. Hagège 1989, 1995, 2002), possono fornire utili spunti anche per la riflessione sull'insegnamento e l'apprendimento del latino e del greco antico.

¹⁷⁸ Nella costruzione di questa tabella sinottica, si riproducono le tabelle redatte da Balboni (2012³, 15-17), salvo che la parte relativa al MIC è stata elaborata da me in base alla presentazione di Miraglia e alla mia analisi del metodo.

LA DIMENSIONE TEORICA

1.1. Che cosa è la *Second Language Acquisition (SLA)*?

La *Second Language Acquisition* (abbreviata *SLA*) è il campo di ricerca che focalizza il proprio oggetto di indagine sugli apprendenti e sull'apprendimento piuttosto che sugli insegnanti e sull'insegnamento. Gass e Selinker (2008³, 1) definiscono la *SLA* come «the study of how learners create a new language system», sottolineando come la *SLA* sia lo studio di ciò che di una L2 venga imparato e di ciò che non venga imparato. Simili definizioni e discussioni dello scopo della *SLA* trovano convergenza nei principali manuali introduttivi alla *SLA* pubblicati negli ultimi anni (cfr. Doughty- Long 2003; Ellis 1994; Lightbown-Spada 2011³; VanPatten 2003; White 2003).

La *SLA* è un campo di ricerca giovane ma forte, che è iniziato negli anni Sessanta e ha individuato alcuni concetti chiave negli anni Settanta per riscontrare una prodigiosa espansione in ricerca e teorie tra gli anni Ottanta e Novanta, e, attualmente, cinque sono le aree centrali di indagine: la natura della L2, la natura dello sviluppo dell'interlingua, i contributi della conoscenza della L1, l'ambiente linguistico e l'istruzione (Ortega 2007, 225-226).

Gli studi della *SLA*, dunque, riguardano la modalità con cui le L2 vengono apprese dagli individui e, perciò, sono multidisciplinari, poiché attinge da una varietà di saperi come la linguistica, la psicologia, la didattica e la pedagogia. Il volume pubblicato da VanPatten e Williams (2007) sulle teorie *SLA* indica come la natura della ricerca della *SLA* sia multiforme nel tentativo di trovare una risposta alla domanda essenziale su come una lingua straniera o seconda venga acquisita: in base a tale distinzione, ormai ampiamente accettata dagli studiosi, la prima è usata per indicare l'apprendimento della lingua in contesti in cui la lingua non è normalmente parlata fuori dalla classe, mentre la L2 dove la lingua è parlata fuori dalla classe¹⁷⁹.

Come è stato scritto, «the field of SLA address the fundamental question of how learners come to internalize the linguistic system of another language and how they make use of that linguistic system during comprehension and speech production. Although, we can draw some pedagogical implications from theories and research in SLA, the main objective of SLA research is learning and not teaching» (VanPatten-Benatti 2010, 2).

Lo scopo degli *SLA* è di ampio raggio, in quanto comprende ricerche sull'acquisizione e sulla perdita della seconda (terza, ecc..) lingua e dialetti da parte di bambini e adulti, sull'apprendimento per via naturale e/o con l'aiuto dell'istruzione formale, sia a livello individuale che di gruppo.

I metodi di ricerca impiegati per la *SLA* sono costituiti da una gamma di studi che vanno da quelli basati sull'osservazione naturalistica in diversi contesti, a quelli descrittivi e quasi-sperimentali dell'apprendimento in classe o per via telematica, al lavoro sperimentale in laboratorio e simulazioni al computer (cfr. Larsen-Freeman- Long 1991). Gli studi possono essere longitudinali, cioè svolti lungo l'arco lungo del tempo come avviene spesso per quelli sull'apprendimento della lingua da parte dei bambini e più rari sugli adulti, oppure trasversali (*cross-sectional*) che hanno limitazioni sulle conclusioni relative a importanti questioni.

La proliferazione di teorie *SLA*¹⁸⁰ (una sessantina, secondo Long 2007) viene interpretata da alcuni come una manifestazione della debolezza della disciplina, anche se viene comunemente riconosciuto che ciò deriva dalla complessità dell'oggetto di studio testimoniato dalla sua interdisciplinarietà (Geoff 2004,13).

Come è stato scritto (Doughty- Long 2003, 4), «The focus is firmly on identifying the nature and sources of the underlying L2 knowledge system, and on explaining developmental success and failure. Performance data are inevitably the researchers' mainstay, but understanding underlying competence, not the external verbal behavior that depends on that competence, is the ultimate goal. Researchers recognize that SLA takes place in a social context, of course, and accept that it can be influenced by

¹⁷⁹ Noi useremo L2 sia per indicare la lingua seconda sia la lingua straniera sia per la lingua moderna sia per le lingue classiche, cioè il latino e il greco antico.

¹⁸⁰ VanPatten e Williams (2007, VII-VIII) spiegano il gran numero di teorie di *SLA* in competizione, servendosi della celebre parabola dei quattro ciechi e dell'elefante.

that context, both micro and macro. However, they also recognize that language learning, like any other learning, is ultimately a matter of change in an individual's internal mental state. As such, research on SLA is increasingly viewed as a branch of cognitive science».

Molte sono le domande aperte nel dominio della *SLA* individuate da Geoff (2004, 15): qual è la lingua nella *SLA*? Qual è il ruolo della Grammatica Universale? Che cosa, oltre alla competenza grammaticale, dovrebbe incluso? Qual è il fine della *SLA*? Qual è il processo della *SLA*? Abbiamo bisogno di teorie per occuparci della L1 e della L2 nella *SLA*? Una teoria *SLA* dovrebbe tentare di dare una spiegazione complessiva di una lista di fenomeni oppure dovrebbe dare una spiegazione parziale, concentrandosi, per esempio, sulla competenza linguistica, sviluppando i suoi propri costrutti e ipotesi?

Spiegare, dunque, come le persone imparino le lingue oltre alla propria L1 è l'attività centrale della *SLA* che, in poco meno di quaranta anni, è riuscita a produrre un numero sorprendentemente vario di buone teorie che, in maniera convincente, possono spiegare certi fenomeni nell'acquisizione della L2, sebbene talvolta in maniere che differiscono da, se non addirittura contraddicono, altre teorie, ma l'orientamento della ricerca *SLA* continua a essere interdisciplinare, traendo linfa vitale dai progressi della psicologia cognitiva, dagli studi sul bilinguismo e dalla teorie sociali (Ortega 2007, 248).

1.2. Che cosa è la Glottodidattica?

Il dibattito internazionale sorto tra gli anni Settanta e Ottanta circa l'insegnamento della L2 confluì più tardi in una «risposta disciplinare ben precisa in Italia [...] la glottodidattica» (Danesi 1998, 9). Scrive Balboni (2012³, 5) circa l'uso del termine 'glottodidattica': «L'educazione linguistica è l'azione che mira a far emergere la facoltà genetica caratterizzante dell'*homo loquens*, la facoltà di linguaggio- cioè della capacità spontanea di acquisire non solo la lingua nativa e le altre lingue presenti nell'ambiente in cui si cresce, ma anche altre lingue nel corso della vita- acquisizione piena o parziale che sia. La scienza che studia l'educazione linguistica, chiamata nei primi due terzi del secolo scorso *pedagogia delle lingue* o *linguistica applicata*- termini parzialmente sopravvissuti in altre lingue- ha in Italia varie denominazioni, frutto di un corposo dibattito nella comunità scientifica, denominazioni che si rifanno a universi epistemologici diversi: *didattica delle lingue moderne*, *glottodidattica*, *linguistica educativa* o, con un calco dal francese che accentua la dimensione di 'teoria' dell'insegnamento, *didattologia delle lingue-culture*».

Naturalmente sarebbe lungo seguire, pur sinteticamente, il «corposo dibattito della comunità scientifica» in Italia per cui ci sono numerosi interventi (cfr. Titone 1987; Balboni 1988; Balboni-Porcelli 1991; Porcelli 1993; Balboni 2009).

In breve, la glottodidattica è la disciplina che, attingendo a vari saperi -è una costellazione di discipline secondo la definizione di Giovanni Freddi, primo ordinario della disciplina presso l'Università "Cà Foscari" di Venezia (Freddi 1994, 15)- indaga in forma analitica le metodologie di insegnamento delle lingue, siano esse L1 o L2 (straniera, seconda o etnica) o, secondo la posizione di Balboni, lingue classiche (Balboni 2007, 1-2).

La glottodidattica riguarda l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua ed è al «crocevia delle scienze» (Titone 1987, 2), poiché si colloca tra tre aeree scientifiche principali: la pedagogia, la psicologia e la linguistica. La distinzione a livello epistemologico è operativa tra le scienze teoriche che studiano e descrivono la natura delle cose (es. biologia e la linguistica), tra le scienze applicate che studiano solo certi aspetti della teoria e le scienze pratiche che sono finalizzate a risolvere problemi (es. come acquisire una lingua, come curare una malattia). In questo quadro, la glottodidattica viene considerata come linguistica applicata dal punto di vista del linguista che si occupa di certe questioni del rapporto insegnamento/apprendimento delle lingue, ma rimane su un piano teorico e, al contempo, viene considerata una scienza pratica dal punto di vista di chi attinge, da più discipline, quello che pare utile per risolvere un dato problema che ha individuato a livello teorico.

Più precisamente, la glottodidattica è una scienza teorico-pratica e interdisciplinare, proprio perché attinge a diverse scienze teoriche, integrando quattro aree scientifiche:

1. Le scienze del linguaggio e della comunicazione, le quali offrono alla glottodidattica i contenuti di ciò che è oggetto dell'insegnamento e delle riflessioni essenziali sulla natura del linguaggio.
2. Le scienze psicologiche che pongono alla glottodidattica la questione sui processi cerebrali e mentali con cui l'essere umano apprende una lingua (aspetti di cui si occupa la neurolinguistica e la psicolinguistica) e pone l'attenzione sugli aspetti emotivo-affettivi che influenzano l'apprendimento;
3. Le scienze della cultura e della società per poter integrare l'insegnamento della lingua con l'insegnamento della civiltà e della cultura veicolata da quella lingua;
4. Le scienze dell'educazione e della formazione, necessarie per l'insegnamento di ogni disciplina e materia.

In questo quadro, dunque, la linguistica, le scienze della formazione, la psicologia, le scienze della cultura e della società, si esplicano nella glottodidattica come sapere e campo di ricerca interdisciplinare toccando temi come l'individualizzazione dell'insegnamento, la centralità del discente, i rapporti tra approcci e contenuti dell'insegnamento, la valutazione e la verifica (Ciliberti 1994, 17)

Nel processo glottodidattico si possono individuare alcuni elementi fondanti caratteristici della disciplina: un soggetto, un oggetto, una situazione e i mezzi: l'apprendente e, per certi aspetti, l'insegnante, sono il soggetto del processo stesso; la lingua è l'oggetto; la situazione è il contesto socioculturale in cui i protagonisti operano; infine, il metodo e le strategie messe in pratica da docente e discente per raggiungere l'obiettivo comune di sapere padroneggiare una lingua vengono ad essere i mezzi (Pichiassi 1999, 17).

La glottodidattica è, dunque, una disciplina teorico-pratica, in quanto mira tanto a "sapere" quanto a "risolvere" sulla materia dell'apprendimento delle lingue e, qualora si voglia sottolineare la dimensione pratica rispetto alla teorica di cui la glottodidattica è parte in modo complementare, cioè qualora vengano ricercati modelli operativi dell'apprendimento e insegnamento della lingua, si parla talora di glottodidassi (Balboni 2007, 2). La glottodidattica abbraccia più ampiamente l'educazione linguistica (Freddi 1990; 1999), che, a differenza dell'educazione generale che si compie con l'apporto di diverse agenzie (famiglia, scuola, chiesa, associazioni varie ecc...) e con il contributo di tutte le discipline scolastiche in tutto l'arco dell'esistenza (*lifelong education*), è invece quella parte dell'educazione generale che passa attraverso lo studio delle lingue, con particolare riferimento al fenomeno della socializzazione e della acculturazione (Freddi 1994, 32). Lo studio delle lingue classiche rientra a pieno titolo nel panorama più ampio dell'educazione linguistica ed è oggetto di indagine della glottodidattica (Porcelli 1994, 11), anche se «la lingua classica viene studiata per accostarsi ai valori e alle realizzazioni delle civiltà antiche. La perdita avutasi nel tempo del loro potenziale pragmatico-comunicativo fa sì che le lingue classiche favoriscano l'acculturazione e l'autorealizzazione ma non la socializzazione» (Freddi 1994, 6).

1.3. Un'ideale crocevia tra SLA e Glottodidattica?

E' naturale chiedersi se le teorie dell'apprendimento di una L2 formulate dagli studiosi nell'ambito accademico possano essere "utili" a migliorare l'apprendimento degli studenti di una L2 o a migliorare l'atto didattico degli insegnanti di una L2, secondo una prospettiva "scientifica", con le aspettative e lo spirito che mosse, in un certo senso, Harold Edward Palmer (1877-1949), linguista e glottodidatta, a pubblicare nel 1917 *The Scientific Study and Teaching of Languages*.

Naturalmente il rapporto tra ricerca accademica SLA e didattica delle lingue è assai complesso, come rilevano gli studiosi. Per esempio, R. Ellis (1997), discutendo della relazione tra la ricerca SLA e i suoi risvolti glottodidattici, ha rilevato come essi siano in qualche modo problematici, fin dai suoi esordi della SLA come disciplina; e ha posto in evidenza come i ricercatori di SLA siano spesso poco propensi ad applicare i risultati della loro ricerca direttamente alla didattica delle lingue, specialmente perché nel campo della SLA «permangono ancora alcune incertezze» (R. Ellis 1990, 70).

R. Ellis (1990, 71), inoltre, dopo aver messo la lente di ingrandimento sulla differenze di obiettivi tra ricercatori e didatti, ovvero coloro che praticano l'insegnamento delle lingue, afferma che «ciò che

manca nella SLA è la prospettiva didattica (*perspective educational*)», ma, nonostante ci sia stato un maggiore interesse per la ricerca basata sull'apprendimento in ambiente formale, cioè in classe, tuttavia, spetta ai docenti tenere conto del valore della ricerca SLA, basandosi sulla propria esperienza che, come tale, andrà arricchita tramite occasioni di aggiornamento alla luce delle ricerche degli studiosi. In questo modo, i docenti, invece di accettare le teorie o le scoperte empiriche come oro colato, possono «to draw on SLA research and theory to initiate, tentatively or confidently, various pedagogic proposals» (R. Ellis 1990, 76)

Molta della ricerca SLA, ai suoi esordi, era mossa proprio dalle domande che gli stessi docenti rivolgevano a se stessi per il proprio lavoro in classe, tanto che a cavallo tra anni Settanta e Ottanta la ricerca SLA nasce ed è motivata dalla volontà di trovare, per via teorica, immediate e spendibili “applicazioni didattiche”. Nel 1985, Patsy Lightbrown (1985) pubblicò un articolo dal titolo evocativo, *Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching*, dove descriveva la tensione tra le attese - del tutto legittime- dei docenti dalla ricerca teorica e ciò a cui i ricercatori, dal loro punto di vista, altrettanto legittimo, erano realmente interessati e su cui, di conseguenza, svolgevano la loro indagine. Era evidente che c'era un iato tra queste due posizioni, ma proprio da questo rapporto sofferto emergeva un ambito più specifico all'interno del multiforme ambito degli studi SLA, mirato a esplorare il ruolo dell'istruzione formale sullo e nello sviluppo della L2, cioè la *instructed SLA*, che infatti si concentra sia sull'apprendente sia sullo sviluppo della lingua lungo il tempo in riferimento alla manipolazione esterna (l'istruzione, la manipolazione dell'input, la sfera emotiva). Qualche anno più tardi, in un intervento sullo stesso argomento nel 2000, Lightbrown (2000) trasse conclusioni più “ottimistiche”, per arrivare alla stesura di uno dei manuali di agile e, dunque, di più ampia diffusione tra gli insegnanti, *How language are learned* (Lightbrown-Spada 1999=2011³). Le teorie di Stephen D. Krashen, tra anni Settanta e gli anni Ottanta, si inseriscono in questo filone di ricerca, per rimanere sostanzialmente immutate, in quanto continuamente sostenute da costante ricerca, fino agli anni Duemila (Krashen 2003). Sulla dibattuta relazione tra teoria della ricerca accademica e pratica didattica da parte dei docenti concludono VanPatten e Benati (2010, 6-7) che l'insegnamento delle lingue (glottodidattica) in generale e, più specificatamente, la *instructed SLA*, non può ignorare le scoperte della ricerca SLA: quest'ultima, sebbene i docenti spesso non siano adeguatamente formati, può essere fonte di arricchimento professionale e dare sostegno teorico a pratiche didattiche in classe, per lo più basate sull'esperienza e/o intuizioni personali. La questione, dunque, rimane sempre aperta¹⁸¹.

1.4. L'apprendimento della lingua seconda (L2) in classe.

Gli studiosi della SLA hanno sottolineato la distinzione tra l'apprendimento di una L2 nel contesto di una classe e l'apprendimento della L2 in contesto naturalistico e tale distinzione può essere esaminata dal punto di vista sociolinguistico e psicolinguistico.

In breve, dal punto di vista sociolinguistico la distinzione tra apprendimento della L2 in contesto di classe e in contesto naturalistico può essere visto come un dominio (*domain*), concetto introdotto dal linguista Joshua Aaron Fishman (1972): esso è una costellazione di fattori che influenza il modo in cui la lingua viene usata dall'apprendente in base a fattori come la località, i partecipanti, gli argomenti e i fini, marcando le specificità dell'apprendimento in classe e naturalistico.

Secondo Ellis (1990, 2), l'apprendimento formale comporta in qualche modo un'attività basata sullo studio da parte del discente, per esempio nel tentativo di imparare “qualcosa sulla lingua” mediante informazioni sulle regole esplicite della grammatica, mentre l'apprendimento informale avviene attraverso l'osservazione e la diretta partecipazione in attività comunicative, cioè l'apprendimento è un processo di scoperta che avviene spontaneamente e automaticamente, a certe condizioni. Insomma, sarebbe un errore equiparare l'apprendimento in classe con l'apprendimento formale da una parte e

¹⁸¹ Sul rapporto fra apprendimento (o acquisizione) di L2 e istruzione (e glottodidattica) si vedano utili sintesi in: R. Ellis 1994, cap. 13-14; Doughty-Long 2003; Housen-Pierrard 2005, Gass/Selinker 2008³, cap. 11.

dall'altra l'apprendimento naturalistico con l'apprendimento informale: infatti, anche l'apprendimento in classe può prevedere l'apprendimento informale, quando, per esempio, i discenti hanno l'opportunità di essere coinvolti in attività basate sulla comunicazione focalizzata sul significato (*meaning-focused communication*). In questa prospettiva, l'apprendimento naturalistico può comportare l'apprendimento formale, con la focalizzazione su una regola grammaticale durante una conversazione su richiesta dell'apprendente.

La distinzione tra apprendimento guidato (in contesto di classe) e naturale (in contesto naturalistico) di una L2 può apparire a prima vista evidente e semplice, ma, qualora si tenti di descrivere gli elementi che sono esclusivamente caratteristici e costituenti del primo e del secondo, si incontrano alcune difficoltà, in quanto la variabilità di entrambi implica una differenziazione che non è facile definire con precisione: nella classe di lingue l'apprendimento e l'uso della L2 costituiscono il fine delle attività e l'insegnante ha il ruolo preciso di agevolare l'apprendimento linguistico, persino nella classe improntata su attività comunicative dove è consuetudine non parlare mai della lingua-obiettivo e non dare istruzioni esplicite agli allievi (Pallotti 2001², 274-275)

Ma chi studia l'apprendimento della L2 viva e parlata deve tenere conto di questa distinzione sociolinguistica e psicolinguistica e, se intende indagare, in modo specifico, l'apprendimento in classe deve tentare di scoprire come una tipica costellazione di fattori sociali porti l'insegnante a compiere tentativi mirati a controllare l'ambiente dove avviene l'apprendimento (la classe), ponendosi le seguenti domande fondamentali: "L'intervento promuove l'acquisizione di una lingua?", "Che tipo di intervento è più efficace?".

Allora, il ricercatore, studiando l'apprendimento della lingua in classe, incomincia a formulare una teoria in base alla quale tenta di dare una spiegazione su come gli apprendenti acquisiscano una L2 in classe.

Ci sono due approcci essenziali con cui è possibile costruire una teoria che consenta di comprendere come avvenga l'apprendimento di una L2 in classe.

La prima afferma che non è necessario costruire una teoria specifica sull'apprendimento di una L2 in classe, in quanto esso non è diverso da qualsiasi tipo di apprendimento e, in base a questo assunto, è sufficiente dimostrare l'applicabilità della teoria generale dell'apprendimento nella articolazione delle sue ipotesi.

Tale posizione non è accettata dall'unanimità degli studiosi perché è controversa la questione se l'apprendimento di una lingua sia la stessa cosa di altri tipi di apprendimento: per esempio, Chomsky sostiene che il linguaggio costituisce una facoltà umana mentale separata e che non viene acquisito nella stessa maniera degli altri sistemi di apprendimento.

L'altro approccio si basa sull'assunto che l'apprendimento di una L2 in classe, mediante l'istruzione, abbia processi cognitivi simili se non uguali all'apprendimento di una lingua in contesto naturalistico, di fatto equiparando l'acquisizione di una L2 da parte di apprendenti adulti, a livello cognitivo, all'acquisizione della L1 da parte dei bambini.

La differenza sostanziale tra l'apprendimento della lingua in classe e l'apprendimento della lingua in contesto naturalistico consiste nel fatto che ci sono tentativi deliberati di intervenire nel processo di apprendimento, in particolare secondo l'azione didattica del docente.

Gli studiosi dell'apprendimento di L2 in classe, dunque, si sono interrogati su quale sia la forma in cui questo intervento, a livello concettuale, debba attuarsi e, con questo interrogativo in mente, hanno individuato, in generale, tre opzioni e soluzioni di intervento didattico.

La prima soluzione è chiamata *form-focused instruction*, in cui gli apprendenti sono incoraggiati a focalizzare (*focus*) la loro attenzione sulle specifiche proprietà del codice linguistico.

La seconda soluzione è *meaning-focused instruction* in cui sono previste forme di attività specificatamente focalizzate sul significato, pensate per promuovere autentica comunicazione in classe.

La terza soluzione tenta di conciliare le due opzioni tra *form-focused instruction* e *meaning-focused instruction*.

A livello teorico, gli studiosi hanno rilevato che la scelta dell'opzione della *form-focused instruction* comporta l'accettazione di uno dei due seguenti assunti: quello forte, che sostiene che l'attenzione al codice linguistico è necessario per l'apprendimento della L2 nel contesto della classe, mentre l'assunto

debole afferma che l'attenzione al codice linguistico non è necessario, ma auspicabile come sussidio all'apprendimento.

Ciò che è sottinteso sia nella versione forte e sia nella versione debole della *form-focused instruction* è che è possibile influenzare la velocità e/o il corso dell'apprendimento della L2 indirizzando l'attenzione dell'apprendente alle proprietà formali del codice.

Se gli studiosi hanno riconosciuto gli effetti positivi della *form-focused instruction* sull'apprendimento in classe, si sono chiesti anche come essa dovrebbe essere organizzata: le teorie, che sono state rese operative, cioè "operazionalizzate" o "operativizzate", secondo un anglicismo tecnico (*to operationalize*), dalle metodologie di insegnamento hanno dato risposte diverse, in quanto dipendono dalla convinzione o meno se l'apprendimento di L2 comporti la padronanza incrementativa di elementi separati della grammatica considerati come "entità accumulate" (Rutherford 1987).

1.5. Il sillabo.

L'insegnamento della L2 in classe può essere considerato anche dal punto di vista di come l'input¹⁸² venga trattato, determinando il tipo di sillabo.

Il sillabo è quella parte del curricolo che si riferisce alla selezione e alla sequenziazione dei contenuti di conoscenze e capacità che l'apprendente deve acquisire nel corso dell'insegnamento in classe (Ciliberti 1994, 100). Il docente può dunque tenere sotto controllo la propria azione didattica consultando il sillabo come se fosse un diario di bordo o un registro degli argomenti svolti scritti in anticipo secondo un calendario ideale e, al contempo, può considerare il sillabo come un curricolo che sia un modello ciclico in cui la valutazione si esplica in verifiche di ciascuna tappa del percorso formativo dell'apprendente, traendo eventualmente spunti per modificare e adattare parti del sillabo. Il sillabo pertanto si differenzia dal 'curricolo', che è una definizione di più vasta portata sugli obiettivi dell'insegnamento, sulle metodologie, sul tipo di programma da adottare.

I sillabi possono essere sintetici¹⁸³ e analitici¹⁸⁴.

Sintetici sono quelli in cui «parts of the language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has built up...At one time the learner is being exposed to a deliberately limited sample of language» (Wilkins 1976, 2); perciò i sillabi sintetici consistono in informazioni linguistiche della L2 presentate in maniera induttiva o deduttiva, che lo studente deve poi ricostituire nel linguaggio come sistema organico. Il MGT si basa su un sillabo di tipo sintetico.

I sillabi analitici sono quelli in cui «prior analysis of the total language system into a set of discrete pieces of language that is necessary precondition for the adoption of a synthetic approach is largely superfluous. Analytic approaches ... are organized in terms of the purposes for which people are learning language and the kinds of language performance that are necessary to meet those purposes» (Wilkins, 1976, 13). Il termine "analitico" non si riferisce a ciò che l'ideatore del sillabo fa, ma alle operazioni richieste all'apprendente, che viene invitato, direttamente o indirettamente, a riconoscere i fattori costituenti della lingua che sta imparando: nel sillabo analitico la lingua viene presentata in

¹⁸² L'input è il materiale linguistico a cui è l'apprendente sottoposto nella sua interazione. L'input, naturalmente, è un fattore necessario per l'acquisizione di una L2 e ha caratteristiche proprie che contribuiscono a favorirne la comprensione e l'acquisizione da parte dell'apprendente.

¹⁸³ I sillabi sintetici includono queste tipologie di sillabi:

-*formali*, il cui scopo principale è l'acquisizione delle regole di una lingua per la produzione linguistica corretta a livello grammaticale;

-*nozionali-funzionali*, che tengono conto, all'interno della competenza comunicativa, delle funzioni pragmatiche nella vita quotidiana come chiedere un'informazione, fare la spesa ecc...;

¹⁸⁴ I sillabi analitici includono queste tipologie di sillabi:

-*processuali*, detti anche *task-based* o *project-based*, che sono basati su attività e compiti (task), ad esempio come seguire un percorso in una mappa, fare un'intervista, trovare luoghi, ma con la particolarità che in tutte queste attività rimane il problema dell'apprendimento, cioè il discente appare apprendere secondo modalità e tempi del tutto personali

chunk senza che vi sia *a priori* una selezione dei fattori costituenti da parte del docente (o ideatore del sillabo) e le abilità analitiche dell'apprendente sono chiamate a indurre e inferire le regole della grammatica, basandosi anche sulla conoscenza innata degli universali linguistici.

I sillabi sintetici sono caratteristici della *form-focused instruction*, mentre i sillabi analitici sono caratteristici del *meaning-focused instruction* (Doughty-Williams 1998, 16).

Il *focus on meaning* indica che l'apprendimento della L2 avviene come la L1 e dunque avviene *incidentally* (*without intention*, mentre si fa qualcos'altro) o *implicitly* (*without awareness*, senza consapevolezza), attraverso l'esposizione di campioni comprensibili della lingua-obiettivo. L'assunto essenziale è che le persone di ogni età imparano meglio, fuori o dentro la classe, non trattando la lingua come oggetto di studio, ma sperimentandola come mezzo di comunicazione. E' bene sottolineare che la distinzione di Wilkins riguarda l'insegnamento della lingua e non strettamente i processi di apprendimento, tuttavia è possibile affermare che i sostenitori dei sillabi analitici, nella terminologia attuale, credano che gli adolescenti e gli apprendenti adulti L2 siano ancora capaci, come i bambini più piccoli, di

1. analizzare a livello subconscio l'input linguistico e di indurre le regole e/o formare network neurali che sono sottoposti a ciò che sembra un comportamento governato da regole e/o
2. accedere, parzialmente o completamente, alla conoscenza innata degli universali linguistici al modo in cui le lingue variano.

Nella *meaning-focused instruction*, la somministrazione di attività in classe intese a incoraggiare gli apprendenti a comunicare usando qualsiasi risorsa, linguistica e non linguistica a loro disposizione, ha, secondo R. Ellis (1986), un ruolo utile nell'insegnamento in classe per due benefici didattici: il primo è che gli apprendenti hanno l'opportunità di comunicare per sviluppare fluenza, poiché, grazie al tentativo di comunicare, sviluppano la competenza strategica di cui hanno bisogno per affrontare i problemi di comunicazione automatizzando la loro conoscenza di L2 esistente. L'altro beneficio è che gli apprendenti sono in grado di acquisire nuova conoscenza di L2 come risultato di prendere parte alla comunicazione: cioè essi prendono la conoscenza (*'pick up'*) dall'input al quale sono esposti attraverso l'interazione.

2. Le teorie SLA di Stephen D. Krashen

Stephen D. Krashen, nato nel 1941 e professore emerito all'University of Southern California, ha negli ultimi venti anni pubblicato importanti contributi sulla glottodidattica, sulla linguistica applicata e sul bilinguismo.

La teoria di Krashen, prima denominata "Modello del Monitor" (Krashen 1977; 1981), poi "Ipotesi dell'Input" (Krashen 1985a), infine "Ipotesi della Comprensione" (Krashen 2003), rimanendo sostanzialmente sempre la medesima, si inserisce, alla sua origine, nel filone delle riflessioni nate all'interno del *Comprehension Approach*¹⁸⁵ e all'interno della Suggestopedia¹⁸⁶, in voga nel dibattito

¹⁸⁵ Tra gli anni Settanta e Ottanta, i metodologi operanti negli USA spostarono la loro attenzione dalla scomposizione della L2 nelle sue componenti grammaticali insegnate in classe, nel tentativo di ricreare l'esperienza dell'acquisizione della L1 per l'apprendente della L2. Secondo gli studi di Ferguson (1971) sul *baby talk*, il fatto che il bambino, prima di incominciare a parlare, fosse esposto all'input linguistico, significava che la comprensione dell'input precedeva la produzione: nasce da questa semplice ma essenziale premessa il *Comprehension Approach* (Winitz 1981), che a livello didattico si esprimeva con il rinvio dell'output nella L2 a favore della comprensione dell'input, anche differendo la produzione orale (Winitz- Reed 1973), e incoraggiando l'apprendente a usare risposte non verbali ma ricche di significato per mostrare l'avvenuta comprensione. Mentre alcuni metodologi del *Comprehension Approach* mettono in sequenza attentamente le strutture grammaticali e gli elementi lessicali nei loro programmi didattici (Asher, 1966, 1969, 1977) con la presentazione induttiva delle regole grammaticali, altri propongono, invece, che debba essere seguito un sillabo semantico, senza impartire in classe alcuna lezione di grammatica, in quanto la grammatica non facilita l'acquisizione ma, essendo conoscenza formalizzata, può servire all'apprendente a monitorare la produzione a livello cosciente per raggiungere la correttezza dell'uso delle forme linguistiche (Krashen-Terrell 1983). Winitz (1981, XIII) così introduce il *Comprehension Approach*: «The belief that adults can acquire a second language in essentially the same manner as children do has motivated language researchers to develop an instructional format that essentially reproduces the experiences of children. Listening comprehension is stressed. Students are given an opportunity to acquire the grammar of a second language by acquiring a fundamental understanding of the language. Initially the student hears sentences in the second language for which the meaning is clearly indicated through actions or pictures. All sentences are spoken by native speakers. Lexical items and grammatical units are carefully programmed to maximize implicit learning. The umbrella term for this instructional system is the *comprehension approach*. It differs significantly from other methods in the value placed on speaking exercises from other methods in the value placed on speaking exercises. Production drills and preplanned dialogues or artificially generated conversations are not used. Conversation is not discouraged. It simply is not taught. The belief is held that conversation fluency will develop as result of learning to understand a language». Infine, Winitz (1981, XVII-VVIII) così sintetizza così i fondamenti del *Comprehension Approach*:

-Le regole della lingua sono facilmente e accuratamente acquisite grazie all'inferenza. I dati essenziali sono le frasi di una lingua. La facilità con cui l'apprendimento ha luogo dipende dalla sequenziazione programmatica delle frasi.

-L'acquisizione di una lingua è essenzialmente un processo implicito, poiché l'acquisizione della conoscenza linguistica non è, per lo più, sotto l'esplicito controllo o sotto la conscia consapevolezza dello studente. Inoltre, l'istruzione esplicita sulle regole (di superficie) può essere dannosa per il processo di apprendimento.

-Le regole di una lingua sono interrelate in modo così complesso e così dettagliato quanto basta a precludere un apprendimento privo di errori senza esposizione a una larga parte della grammatica di una lingua. In questo frangente, l'acquisizione di una lingua è vista come non lineare in quanto l'informazione in lezioni successive fornisce la chiarificazione del materiale presentato in precedenza.

-La comprensione è un punto di partenza dell'insegnamento laddove lo studente è sistematicamente esposto alle frasi della lingua-obiettivo. Gli esercizi di produzione, i *drill* di grammatica, e la pratica di traduzione non sono generalmente usati come prassi di insegnamento, sebbene possano essere talvolta usati per verificare la comprensione.

-Parlare la lingua-obiettivo potrà sviluppare un addestramento sufficiente alla comprensione, sebbene non ci sia una ricerca preliminare a sostegno di questa posizione. Da ultimo uno dei maggiori studiosi di questo filone di ricerca è stato Kintsch (1998 e 2007). Per una sintesi degli sviluppi recenti del *Comprehension Approach* che viene ora più comunemente denominato *Comprehension-based instruction* cfr. Lightbrown-Spada, 2011³, 144-150.

¹⁸⁶La Suggestopedia è un metodo di insegnamento glottodidattico sviluppato dallo psicoterapeuta bulgaro Georgi Lozanov (Sofia, 1926) negli anni Sessanta con l'obiettivo di arricchire e accelerare l'apprendimento della L2, liberando la mente umana dalle credenze negative della difficoltà dell'apprendimento, cioè abbassando il Filtro Affettivo dell'apprendente. Ma la Suggestopedia agisce sia a livello conscio sia a livello inconscio per l'insegnamento della L2, agevolata dalla musica (Richards- Rodgers 2001², 143).

La musica durante le "lezioni/sedute" impostate sul metodo glottodidattico della Suggestopedia ha la funzione di stabilire e mantenere una serena e armonica relazione tra gli apprendenti, di usare il ritmo per energizzare e portare

degli anni Settanta, ed «è la prima teoria di ampio respiro che tenta di mettere in relazione una varietà di fenomeni nell'apprendimento linguistico che va dall'effetto dell'età al controverso ruolo dell'istruzione» (VanPatten-Williams 2007, 25).

All'interno degli studi *SLA*, esistono due tipi di teorie sull'acquisizione di una L2: secondo la prospettiva della teoria cognitiva la conoscenza linguistica non è differente da nessuna forma di altra conoscenza e le strategie del suo sviluppo sono per natura generali e sono in relazione altri tipi di apprendimento; secondo una prospettiva opposta, quella della teoria linguistica, la conoscenza linguistica è unica e separata dagli altri sistemi della conoscenza, per cui l'acquisizione della lingua è guidata da meccanismi che sono, almeno in parte, specificatamente linguistici in natura (R. Ellis 2003, 347).

Non è ovviamente semplice classificare le numerose teorie dell'acquisizione della L2 che la ricerca *SLA* ha proposto, in quanto spesso la prospettiva linguistica e cognitiva non si escludono a vicenda e, con tutta probabilità, una teoria esaustiva dell'acquisizione della L2 deve incorporare elementi da entrambe. In questo quadro, la Teoria del Monitor, recuperando molto della ricerca dei primi studi dell'interlingua¹⁸⁷ (Selinker 1972), attinge al dibattito sul ruolo della grammatica, cioè sul ruolo dell'istruzione formale che poi, come abbiamo visto, confluirà nel filone di ricerca chiamato conoscenza esplicita opposta alla conoscenza implicita. La Teoria del Monitor di Krashen, pur rifacendosi a elementi della teoria linguistica dell'acquisizione della L2, in particolare alla nozione chomskiana della conoscenza innata della lingua, proprio perché pone con importanza una distinzione tra conoscenza implicita e conoscenza esplicita nella dicotomia tra Acquisizione e Apprendimento, è anche cognitiva.

Seguendo fedelmente l'estrema sintesi¹⁸⁸ offerta dallo stesso Krashen (1994, 45-46), le seguenti ipotesi della Teoria del Monitor o dell'Input comprensibile o della Comprensionespiegano come la mente umana impari una L2:

1. *L'Ipotesi dell'Acquisizione e dell'Apprendimento.* L'uomo ha due modi indipendenti per sviluppare l'abilità in un'altra lingua: l' Acquisizione (*acquisition*) è un processo subconscio e intuitivo di costruire una conoscenza linguistica che è immagazzinata nella mente, non diversamente da come fa un bambino che “prende su ” (*pick up*) la lingua prima; l'Apprendimento (*learning*) è un processo conscio in cui gli apprendenti pongono attenzione alla forma, immaginano le regole e sono generalmente consci del loro processo mentale: la conoscenza è, in questo caso, sulla lingua (*knowledge about language*).

2. *L'Ipotesi dell'Ordine Naturale.* L'ordine in cui acquisiamo i morfemi (o alcune regole della grammatica) è in un certo senso naturale e, come tale, è prevedibile: ciò non significa che tutti acquisiranno le strutture esattamente nello stesso ordine, ma alcune strutture saranno acquisite prima,

ordine nelle menti degli apprendenti e, soprattutto come sottolinea Lozanov, di rilassare gli apprendenti, di strutturare, cadenzare e puntualizzare la presentazione del materiale didattico, cioè testi significativi e specialmente interessanti che raccontino storie con un contenuto dal forte impatto emotivo. Ma questa scelta è appunto interamente dettata dalla volontà di motivare lo studente all'apprendimento linguistico in un'atmosfera dove tutto è pensato e studiato per abbassare il Filtro Affettivo dell'apprendente.

¹⁸⁷ Un'interlingua è la lingua che viene sviluppata da un apprendente che sta imparando una L2, ma non l'ha ancora pienamente acquisita e, perciò, conserva alcune caratteristiche della L1 nel parlare o nello scrivere nella lingua-obiettivo e apportando anche delle “innovazioni”. Un' interlingua è particolarmente basata sulle esperienze degli apprendenti con la L2 e può cristallizzarsi in qualsiasi fase del suo sviluppo.

¹⁸⁸ Forniamo qui di seguito una estrema sintesi delle cinque ipotesi che formano la base della Teoria della Comprensione di Krashen per una rappresentazione unitaria, in modo da poter approfondire ogni ipotesi cogliendo l'occasione per introdurre alcuni concetti di base che non solo illustrano il fondamento dell'ipotesi stessa, ma aiutano lo studioso delle Scienze Antichità poco familiare con gli studi di *SLA* a inserire questo genere di teorie in un contesto storico-culturale in cui esse hanno avuto origine. Nel far ciò, ci è sembrato utile attingere a concetti e strumenti di analisi dalla didattica delle lingue moderne, nello spirito del plurisecolare dibattito tra *lingues vivantes* e *lingues mortes* (Hagège 1989, 1995, 2002), di quel «dialogo serio con la didattica delle lingue moderne, dalla quale comprendere quanto, in un secolo e mezzo di studio e applicazione, si è costruito e tentato. E, se il latino e il greco sono lingue, non si vede perché sfuggire dal confronto» (Milanese 2012, 80).

altre dopo, indipendentemente dalla difficoltà o dalla importanza del fenomeno linguistico o dalla regola grammaticale.

3. *L'Ipotesi del Monitor.* L'abilità di produrre frasi proviene dalla competenza della lingua Acquisita, mentre il Monitor, una "funzione" innata della mente umana, si basa sulla competenza della lingua Appresa, la quale, appunto, funziona solo da "monitor", da filtro di controllo, per ripulire, secondo criteri di correttezza, la produzione scritta oppure orale (output) . Tre condizioni devono essere soddisfatte per il funzionamento efficace del Monitor: tempo sufficiente per "pensare" alla regola; focalizzazione sulla forma ovvero concentrazione sulla correttezza formale; conoscenza consapevole delle regole grammaticali.

4. *L'Ipotesi dell'Input Comprensibile.* Per Acquisire la lingua c'è un solo modo: comprendere il messaggio della produzione linguistica (scritta oppure orale) nell'ambiente che in cui siamo, cioè l'input. Più precisamente, partendo dall'assunto che chi Acquisisce una lingua Acquisisce gli aspetti della lingua in un ordine prevedibile, qualora sia al livello di *i*, si è ipotizzato che chi Acquisisce può Acquisire *i+1*, cioè un'informazione linguistica che sia un poco più oltre il suo attuale livello (indicata dalla "i"), se comprende l'input contenente *i+1*. L'input comprensibile è la condizione necessaria, ma non sufficiente, in quanto interrelate ci sono le altre ipotesi che entrano in gioco.

5. *L'Ipotesi del Filtro Affettivo.* L'Acquisizione della lingua, cioè l'interiorizzazione dell'input comprensibile (*intake*), avviene in certe condizioni emotive: l'apprendente, coinvolto, interessato, motivato e non in ansia, non chiude la porta, per così dire, cioè non attua un blocco mentale per cui il filtro affettivo è basso. In questa maniera, l'input contenente *i+1*, se compreso, può diventare *intake* nel LAD (*Language Acquisition Device*), ovvero un ipotetico meccanismo del cervello umano postulato da Chomsky per spiegare l'acquisizione umana del linguaggio.

6. *L'Ipotesi della Lettura.* Nel 1994 Krashen, sulla scia degli studi dello psicolinguista Frank Smith, aggiunge l'Ipotesi della Lettura, che è un caso specifico dell'Ipotesi dell'Input. Essa afferma che l'input comprensibile nella forma della lettura stimola anche l'Acquisizione della lingua, dato che la lettura è responsabile per molta parte della nostra competenza nella lettura comprendente (*understanding reading*), migliorando lo stile della scrittura, il vocabolario, l'ortografia (*spelling*) e, in generale, una competenza grammaticale avanzata.

Le parole con cui Stephen Krashen apre la monografia dedicata all'Ipotesi dell'Input sono inequivocabili: «The topic of this monograph is my favourite hypothesis, the Input Hypothesis. As it well know by now, the Input Hypothesis forms part of what I call, perhaps audaciously, a theory of second-language acquisition, and it has become clearer to me over the last few years that the Input Hypothesis is the most important part of the theory. The Input Hypothesis claims that we acquire language in an amazingly way- when we understand messages. We have tried everything else- learning grammar rules, memorizing vocabulary, using expensive machinery, forms of group therapy, etc...What has escaped us all these years, however, is the one essential ingredient: comprehensible input» (Krashen 1985, VII).

Krashen parla di cinque ipotesi sull' acquisizione della L2 che, se considerate nel loro insieme, in quanto sono interrelate (Krashen 1981, 1982, 1991a) sono in grado di fornire, a livello teorico, spiegazioni a molti fenomeni che si riscontrano anche nella pratica didattica.

2.1. L'Ipotesi dell' Acquisizione/Apprendimento.

Secondo Krashen, noi abbiamo due modi diversi per apprendere una lingua.

Il primo modo, l'Acquisizione¹⁸⁹ (*acquisition*), è considerato essenzialmente identico al processo naturale di introiezione della lingua materna da parte dei bambini e, come tale, sub/inconscio, orientato al contenuto del messaggio e non alla forma.

L'altro modo, l'Apprendimento (*learning*), è l'introiezione della lingua conscio, orientato alla cura formale e dunque all'applicazione delle norme che regolano correttamente una lingua. Infatti, è facilmente constatabile che la produzione orale e ancor di più quella scritta, ovvero l'output, è sottoposta a un'operazione di monitoraggio e filtraggio per garantirne la correttezza grammaticale del messaggio, operazione che Krashen chiama Monitor.

Secondo Krashen, non vi è possibilità di interazione tra sapere di tipo intuitivo, implicito, subconscio, cioè l'Acquisizione, e sapere formale, conscio, esplicito, cioè l'Apprendimento (TABELLA 10).

Su cosa sia la "coscienza" gli studiosi hanno dibattuto per secoli e, naturalmente, non è questa la sede per addentarci in un settore di tale complessità. Tuttavia sarà sufficiente agli scopi della nostra ricerca rilevare che, nonostante gli psicologi siano molto cauti nell'adoperare questo termine, McLaughlin (1990, 628), psicologo che si occupa dell'acquisizione della L2 e uno degli accessi critici delle teorie di Krashen, ha specificato le categorie di "cosciente" e "inconscio", che rispettivamente rispecchiano in gran parte la dicotomia di Krashen tra Apprendimento e Acquisizione (TABELLA 11)

Un altro termine che ha una lunga storia nell'ambito della riflessione filosofica e nella scienza in generale è "intenzionalità" che, nel senso comune, indica quei comportamenti in cui sia riconoscibile un obiettivo e la messa in atto di un piano per raggiungerlo. Senza volerci addentrare in un concetto complesso, indichiamo che l'intenzionalità, negli studi SLA, si riferisce all'intenzione specifica di prestare attenzione alla forma linguistica degli enunciati incontrati nell'input.

Nella dicotomia krasheniana tra Acquisizione e Apprendimento, come scrive il Pallotti (2001², 242-243), «la prima viene ad accadere 'incidentalmente', quando gli apprendenti sono concentrati sulla comprensione e trasmissione di contenuti comunicativi, mentre il secondo è detto 'intenzionale', basato sul fatto che l'apprendente si propone il fine di acquisire le strutture linguistiche in sé e per sé [...] ancora una volta, è possibile un'infinità di casi intermedi tra questi due estremi».

2.1.1. Approfondimento sull'Ipotesi dell'Acquisizione e dell'Apprendimento: Cenni sulla conoscenza implicita e sulla conoscenza esplicita.

La questione posta da Krashen nei primi anni Ottanta sui due sistemi di Acquisizione e di Apprendimento è stata ulteriormente approfondita nell'ambito degli studi SLA, nei nuovi termini di apprendimento implicito (=Acquisizione) e apprendimento esplicito (=Apprendimento)¹⁹⁰.

Rod Ellis, nel fondamentale saggio¹⁹¹ *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* del 2009, scrive: «The controversy evident in cognitive psychology is mirrored in SLA. The clearest example of this can be found in the critique levelled against Krashen's (1981) distinction between 'acquisition' (the subconscious internalization of grammatical rules that occurs as a result of comprehending input that is slightly beyond the learner's current knowledge) and 'learning'».

¹⁸⁹ Per non creare confusione, usiamo l'espedito grafico di usare la lettera maiuscola per il sostantivo "acquisizione" e per il verbo "acquisire", quando sono usati nella nostra trattazione nel senso dato da Krashen. Lo stesso dicasi per "apprendimento" e per "apprendere".

¹⁹⁰ Krashen (1989, 440) scrive: «Language is subconsciously acquired - while you are acquiring, you don't know you are acquiring; your conscious focus is on the message, not form. Thus, the acquisition process is identical to what had been termed 'incidental learning.' Also acquired knowledge is represented subconsciously in the brain - it is what Chomsky has termed 'tacit knowledge'».

¹⁹¹ Attingeremo da questo saggio fondamentale con opportune integrazioni per la stesura di questo sintetico profilo su un argomento di notevole complessità, senza alcuna pretesa di esaustività.

(the conscious formulation of explicit rules of grammar)»; ma Rod Ellis non manca di sottolineare l'importanza del saggio di Nick Ellis del 1994, *Implicit and Explicit Learning of Languages*, che fu utile nel precisare, in maniera migliore e più argomentata, la distinzione tra implicito ed esplicito per l'apprendimento della L1 e della L2.

Dalla fondamentale distinzione tra Acquisizione e Apprendimento, proposta negli anni Settanta da Krashen a seguito degli studi di Reber, gli psicologi cognitivi distinguono l'apprendimento implicito e l'apprendimento esplicito in due modi:

1. L'apprendimento implicito procede senza far nessun ricorso alle risorse dell'attenzione. Secondo la definizione di N. Ellis (2009, 125), «generalizations arise from conspiracies of memorized utterances collaborating in productive schematic linguistic productions». Dunque la conoscenza è subsimbolica e, in un certo senso, “statistica”. L'apprendimento esplicito, invece, coinvolge la memorizzazione di una serie di fatti e così si basa molto sulla *working memory*. Il risultato è che esso, avvenendo in maniera cosciente, viene a essere una conoscenza simbolica, ovvero costituita in rappresentazioni di forme esplicite.

2. Nel caso dell'apprendimento implicito, gli apprendenti non hanno consapevolezza dell'apprendimento che è avvenuto e, in questo modo, non possono verbalizzare ciò che hanno imparato. Avviene il contrario per l'apprendimento esplicito.

Il primo studioso a occuparsi di apprendimento implicito e conoscenza implicita fu Arthur S. Reber negli anni Sessanta.

Reber (1967) descrisse un esperimento in cui i soggetti dovevano memorizzare stringhe di lettere senza significato, generate da una semplice serie di regole incorporate da un computer programmato per una grammatica *finite-state*¹⁹²: furono formati due gruppi di partecipanti, di cui uno fu istruito al fine di memorizzare le lettere di stringhe generate in una lingua artificiale senza l'aiuto di nessun *feedback* (questa era la condizione dell'apprendimento implicito), l'altro gruppo fu istruito al fine di provare a immaginare le regole che erano sottostanti alle medesime stringhe di lettere (questa era la condizione dell'apprendimento esplicito). Dopo un adeguato training e dopo questo processo mnemonico, ai partecipanti venne chiarito che le stringhe seguivano le regole di una “grammatica” e perciò fu chiesto loro di classificare nuove stringhe di lettere, come grammaticali o no, cioè dovevano decidere se le stringhe di lettere in esame seguissero le stesse “regole” che avevano visto durante il training, ma non erano stati preavvertiti che proprio in questo consisteva il test linguistico di questo esperimento. Ma ciò che fu sorprendente fu il fatto che i soggetti del gruppo dell'apprendimento esplicito non erano stati capaci di produrre una classificazione che avrebbe dovuto, in virtù del training, risultare migliore, in termini di probabilità, nella valutazione della “grammaticalità” delle nuove stringhe di lettere rispetto ai soggetti del gruppo dell'apprendimento implicito, che, in ogni caso, pur avendo fornito giudizi di grammaticalità “corretti”, nella fase di verbalizzazione rimanevano incapaci di descrivere le regole della grammatica sottostanti alle stringhe di lettere in esame.

Questa dissociazione riscontrata nei soggetti del gruppo dell'apprendimento implicito tra l'atto della classificazione riuscita e la fase di mancata verbalizzazione del funzionamento della regola sottostante alla stringa costituisce la scoperta che ha indotto Reber a descrivere l'apprendimento come implicito, poiché i soggetti sembravano sensibili a quanto appreso e potevano impiegare la conoscenza implicitamente appresa, ma che non avevano in nessun modo avuto intenzione cosciente di imparare, rimanendo poi nella condizione di non essere capaci di descrivere e verbalizzare le regole sottostanti alle stringhe di lettere.

Da successivi esperimenti operati da Reber (1989) e da altri studiosi del campo, venne confermato che c'era la prova evidente dell'avvenuto apprendimento implicito: non c'era alcuna differenza tra i punteggi del gruppo dell'apprendimento esplicito e del gruppo dell'apprendimento implicito nel caso di semplici regole; i risultati dei test del gruppo dell'apprendimento esplicito aveva la più alta variazione a livello individuale rispetto a quelli del gruppo dell'apprendimento implicito, in quanto rifletteva il

¹⁹² In linguistica, si indica con l'espressione “infinite-state” una forma di grammatica generativa deliberatamente ipersemplificata che genera frasi elaborandole parola per parola in un modo rigorosamente lineare.

fatto che, mentre le abilità analitiche entrano in gioco nel primo gruppo (esplicito), non avevano nessun peso nel secondo (implicito).

La controversia nata nella psicologia cognitiva di cui abbiamo solo fatto cenno ha nella *SLA* l'esempio più chiaro nella distinzione tra Acquisizione e Apprendimento di Krashen, come abbiamo sottolineato in precedenza.

Tra le numerose critiche che la prima ipotesi di Krashen subì, ci fu quella dello psicologo cognitivo e studioso dell'apprendimento della L2, McLaughlin (1978, 21), secondo il quale Krashen non era riuscito a fornire adeguate spiegazioni su ciò che intendeva con subconscio e conscio, anzi Krashen non fornì «no way of independently determining whether a given process involves acquisition or learning».

Ma dopo quasi trenta anni di ricerca e dibattito, si concorda che Krashen abbia avuto ragione di tentare di distinguere i processi impliciti e i processi espliciti della mente umana.

Ma dopo Krashen, cosa significa, dunque, apprendere una lingua in maniera esplicita e in maniera implicita?

Una delle distinzioni più chiare sia per la L1 che L2 viene fornita da Nick Ellis (Ellis 1994, 1): «Some things we just come able to do, like walking, recognizing happiness in others, knowing that there is more common than in written English, or making simple utterances in our native language. We have little insight into the nature of the processing involved - we learn to do them implicitly like swallows learn to fly. Other of our abilities depend on knowing how to do them, like multiplication, playing chess, speaking pig Latin, or using a computer programming language. We learn these abilities explicitly like aircraft designers learn aerodynamics».

Gli studiosi hanno tentato di trovare risposte adeguate alle seguenti domande : Quali aspetti di una L2 possono essere appresi in maniera esplicita? Quali sono i meccanismi dell'apprendimento esplicito disponibili per l'apprendente? Quale la relazione tra conoscenza esplicita e implicita di una L2? Quali sono le modalità migliori perché l'istruzione possa aiutare l'acquisizione?

Gli studiosi, dunque, si sono concentrati nel tentativo di individuare i processi cognitivi coinvolti nei due tipi di apprendimento, come interagiscono e come possano essere "manipolati" attraverso l'istruzione.

Naturalmente, non è nostra intenzione offrire in questa sede una sintesi della gigantesca ricerca che è scaturita dal primo tentativo da parte di Stephen D. Krashen di formulare una distinzione tra conoscenza implicita e conoscenza esplicita nella formulazione della Prima Ipotesi dell'Acquisizione e dell'Apprendimento.

Qui ci è bastato accennare solo all'esordio di tale filone di ricerca nell'ambito delle teorie dell'apprendimento della L2 e porre l'accento sulla complessità della materia, sia per la specificità sia per l'interdisciplinarietà.

2.1.2. L'istruzione implicita ed esplicita

Il termine istruzione implica un tentativo di intervenire nello sviluppo dell'interlingua e può essere costituito da un intervento indiretto e intervento diretto: il primo, basato su sillabo su task, ha come fine di «to create conditions where learners can learn experientially through learning how to communicate in the L2» (N. Ellis 2005, 710), mentre il secondo rimanda a una specificazione preventiva di ciò che gli apprendenti devono studiare e si basa su un sillabo strutturale.

Sebbene la correlazione non sia esattamente una piena corrispondenza, l'istruzione indiretta è mirata a mettere gli apprendenti nella condizione di inferire le regole senza consapevolezza, cioè cercando di fornire agli apprendenti opportunità di specifici esempi di regole o di *pattern* senza che vogliano deliberatamente "imparare", cioè essi hanno il *focus* sul contenuto del messaggio, il *meaning* e, pertanto, conseguono il risultato di interiorizzare la sottostante regola, senza avere la propria attenzione esplicitamente focalizzata su di esso.

Dunque l'istruzione indiretta è implicita nella sua natura.

Tuttavia, è possibile pianificare l' intervento indiretto che sia esplicito. Ad esempio, è possibile individuare una specifica struttura grammaticale, ma tenerla "mascherata" all'interno dell'input in modo tale che gli apprendenti non siano consapevoli della struttura-obiettivo.

Questo tipo di istruzione implicita comporta la creazione di un ambiente di apprendimento che è "arricchito" con la struttura-obiettivo, ma senza attrarre l'attenzione degli apprendenti su di essa. Questo è esattamente ciò che succede nei trattamenti degli studi mirati a indagare l'apprendimento implicito. L'apprendimento esplicito, invece, comporta «some sort of rule being thought about during the learning process» (DeKeyser 1995, 381), ovvero gli apprendenti sono stimolati a sviluppare la consapevolezza metalinguistica della regola. Questo fine può essere raggiunto in maniera deduttiva, cioè fornendo agli apprendenti la descrizione della regola, o in maniera induttiva, cioè aiutando gli apprendenti a scoprire la regola da soli dai dati offerti.

L'istruzione esplicita perciò necessariamente costituisce diretto intervento, determinando una serie di differenze con l'apprendimento implicito (TABELLA 12) .

Ma quale funziona meglio? Difficile dirlo data la difficoltà di produrre test che abbiano criteri "oggettivi" per la misurazione del prodotto dell'apprendimento esplicito e dell'apprendimento implicito. Molti studi, infatti, che hanno cercato di indagare l'efficacia dell'istruzione implicita e dell'istruzione esplicita, si sono basati su metodi di misurazione dell'acquisizione che favorivano l'istruzione esplicita. De Keyser (2003, 327-328) rileva che la letteratura scientifica mette in luce due posizioni diametralmente opposte su come l'insegnante debba trattare il divario tra la conoscenza esplicita e il suo uso: da una parte la posizione, spesso associata a Krashen, sostiene che i risultati dell'Apprendimento esplicito non possano mai portare all'Acquisizione ovvero alla conoscenza implicita e la funzione dell'istruzione della L2 dovrebbe essere solo quella di fornire una copiosa dose di input comprensibile senza fornire regole esplicite e senza la pratica sistematica di queste regole: questa è conosciuta come la posizione della non interfaccia. Secondo altri studiosi, invece, come DeKeyser, Hulstijn, McLaughlin, Schmidt e Swain, l'apprendimento esplicito e la pratica sono utili almeno per alcune regole tanto da colmare gradualmente tra la conoscenza esplicita e il suo uso.

Il dibattito, di cui abbiamo fornito pochi cenni, è tuttora in corso e non è ancora giunto a una conclusione condivisa dagli studiosi, poiché una delle ragioni, oltre alla complessità della questione, è che mancano strumenti accettati e condivisi, cioè test linguistici adeguati o modalità di valutazione alternative, per accertare se ciò che gli apprendenti hanno imparato sia il risultato di istruzione o esposizione costituita da conoscenza implicita o conoscenza esplicita, oppure se sia la combinazione di entrambi i fattori.

La dicotomia proposta in maniera radicale da Krashen tra Acquisizione e Apprendimento, così come formulata nella Prima Ipotesi oltre trenta anni fa, riesce ancora a porre interrogativi ancora oggi alla ricerca della SLA¹⁹³.

¹⁹³ Menzioniamo, a tal proposito, la strada di un nuovo filone di ricerca intrapresa recentemente da Nuzzo e Rastelli (Nuzzo-Rastelli 2011) in quell'ambito che chiamano "glottodidattica sperimentale", la quale, utilizzando il metodo delle scienze naturali e avvalendosi delle conquiste della neurolinguistica e delle moderne tecnologie, intende rispondere alla seguente e fondamentale domanda : quando possiamo dire che un apprendente adulto ha veramente imparato? E così riassumono l'eredità di Krashen: «La distinzione proposta da Krashen ha dettato un'agenda trentennale di ricerca e ha dato il via un'indagine scientifica sull'acquisizione. Le verifiche sperimentali delle sue implicazioni non state però all'altezza delle premesse. La glottodidattica sperimentale si occupa di ciò che avviene nella classe di lingua e si domanda se e a quali condizioni le nozioni apprese in classe a seguito dell'insegnamento possano essere effettivamente acquisite. Da Krashen e dalla sua distinzione, la glottodidattica sperimentale riconosce che la classe è il luogo elettivo dell'insegnamento e anche dell'apprendimento della seconda lingua, ma non necessariamente è il luogo elettivo della sua acquisizione. Oggi la vera eredità di Krashen per la glottodidattica sperimentale non sta nel suo metodo di lavoro, ma nella domanda generale: gli apprendenti imparano perché (quello che) l'insegnante insegna? Vale a dire: serve insegnare?» (Nuzzo-Rastelli 2011, 18)

2.2.1. L'Ipotesi del Monitor

Il Monitor è un “dispositivo”, una “funzione” della mente, che serve a controllare, o fare *editing*, della produzione linguistica. Partendo pertanto da ciò che è stato Acquisito, il Monitor, che si basa sull'Apprendimento consapevole, verifica e modifica secondo le regole grammaticali l'output finale.

Sono tre le condizioni perché il Monitor possa funzionare:

- 1) chi parla/scrive deve avere sufficiente tempo a disposizione per applicare le regole, il che non accade molto frequentemente nella conversazione informale non pianificata;
- 2) chi parla/scrive deve concentrarsi sulla forma, nel senso che si deve preoccupare di come piuttosto che di “che cosa” voler esprimere.
- 3) chi parla/scrive deve conoscere la regola da adottare in una data occasione comunicativa. In questo quadro, chi usa eccessivamente il Monitor lo fa quando non ha “acquisito” a sufficienza la lingua di studio e trasferisce, nella produzione della lingua straniera, strutture della lingua materna, ovvero una misura compensativa.

Riferendosi a studi di casi specifici, Krashen distingue i *Monitor over-users*, cioè gli apprendenti senza reale fluency dovuta all'esitazione e all'autocorrezione a causa della personalità o ai metodi di insegnamento che hanno enfatizzato troppo l'insegnamento della grammatica, dai *Monitor under-users* che possono aver acquisito la lingua basandosi soltanto sul sistema dell'acquisizione sia perché lo preferiscono sia per mancanza di conoscenza consapevole delle regole grammaticali. L'insegnante, invece, ha l'obiettivo di produrre *optimal Monitor users* che siano in grado di utilizzare la loro conoscenza consapevole delle regole nelle circostanze appropriate, come quando devono scrivere. L'Ipotesi del Monitor ebbe sin dall'inizio della gestazione delle teorie un ruolo importante tanto che ci riferiva alle teorie di Krashen, originariamente, come al “Modello del Monitor” (Krashen 1977). Tale ipotesi fu ampiamente criticata dagli studiosi, tra cui citiamo almeno McLaughlin (1987, 30), Morrison e Low (1983, 229).

Poiché il Monitor è correlato all'Apprendimento inteso come conoscenza conscia della *grammatica*, è bene esporre, in breve, il ruolo dell'insegnamento della grammatica nelle teorie SLA di Krashen cercando al tempo stesso di contestualizzare la posizione di Krashen nel dibattito, a dire il vero, sempre acceso tra gli studiosi di SLA, ma in particolare precedente, a livello cronologico, dei suoi studi (cfr Celce-Murcia 1991a, 1991b).

2.2.2. Cenni sull'insegnamento della grammatica in classe ovvero il concetto di “grammatica pedagogica”.

Gli studiosi della *SLA* si sono soffermati su una delle controversie più spinose che riguarda la precisa natura della conoscenza linguistica e la sua acquisizione e del suo insegnamento: il concetto di “regola”.

La lingua infatti viene spesso pensata come un sistema di regole ed è famosa l'analogia di De Saussure (1916=1992) della lingua come gioco degli scacchi: se non importa l'effettiva forma dei suoni e delle parole che appartengono a un dato linguaggio proprio come non sono significative le forme dei pezzi degli scacchi, ciò che conta sono i principi che governano le modalità di funzionamento delle forme linguistiche nel loro insieme come un tutt'uno che fa sistema. Sempre seguendo l'analogia, i pezzi degli scacchi possono essere rotti o addirittura rimpiazzati da un pezzo di gesso, ma in ogni caso vi deve essere l'accordo dei entrambi i giocatori sulla natura dei pezzi che vengono utilizzati per il gioco e durante il gioco degli scacchi.

Nella storia dell'insegnamento delle lingue, “si osserva che è proprio a seconda del diverso peso attribuito alla presentazione delle regole grammaticali, che si sono avvicinati metodi e approcci legati a impostazioni filosofiche profondamente diverse, spesso antitetiche. Si può appunto dire che ogni rivoluzione nella metodologia dell'insegnamento linguistico sia stata caratterizzata da una radicale inversione di tendenza sul ruolo attribuito alla conoscenza della grammatica nell'apprendimento. L'ago

della bilancia è pertanto oscillato bruscamente da un estremo all'altro, a seconda del peso assegnato alla grammatica nei diversi metodi e approcci didattici" (Giunchi 1990, 1).

Con il termine "grammatica" si indica comunemente l'insieme degli aspetti tendenzialmente costanti, regolari e sistematici che consentono il funzionamento di una data lingua e la descrizione sistematica di tali aspetti (che vengono definite "regole" da alcuni studiosi) e, infine, l'insieme di norme da seguire per l'uso corretto di una lingua. Tradizionalmente, gli elementi che costituiscono la grammatica di una lingua sono i seguenti livelli di cui l'insegnamento tiene conto in varia misura e con varie modalità:

-fonetica e fonologia, cioè lo studio dei suoni di una lingua, del loro valore distintivo e delle loro relazioni paradigmatiche, delle loro possibilità combinatorie (sintagmatiche);

-morfologia: studio della flessione delle parole; classificazione delle parole secondo le rispettive categorie flessive;

- sintassi: studio delle strutture di frase, classificazione delle parole secondo le funzioni che possono ricoprire nelle strutture di frase cioè il livello di analisi che si occupa della struttura delle frasi, riguarda cioè «come si combinano fra loro le parole e come sono organizzate in frasi» (Berruto 2006, 65);

- lessico e semantica lessicale: studio delle parole isolate, nelle loro relazioni paradigmatiche di forma e di significato; analisi dei significati;

- coesione testuale: studio dei meccanismi grammaticali e lessicali che assicurano la continuità di senso globale che viene instaurato tra le frasi;

- coerenza testuale: studio delle strutture profonde che organizzano i testi e della loro tipologia;

- sociolinguistica: studio della variabilità degli usi di una lingua dipendenti dagli utenti (storica, geografica, sociale) e dipendenti dai contesti di uso (registri, lingue speciali, variazioni dovute al mezzo di trasmissione – parlato, scritto, trasmesso, forme intermedie);

- pragmatica: studio dei fenomeni concernenti i partecipanti nell'atto della comunicazione: ruoli, finalità, contesti comunicativi, atti linguistici, retorica ecc.

La riflessione sulla lingua è stata influenzata da modelli di analisi diversi sviluppatasi soprattutto nel corso del Novecento, che hanno utilizzato terminologie diverse, in critica alla concezione tradizionale della grammatica risalente a Port Royale, i cui limiti possono essere riassunti in questi punti essenziali:

- il carattere normativo della grammatica tradizionalmente insegnata, laddove le finalità comportino anche un approccio descrittivo;

- l'inadeguatezza delle definizioni tradizionali a base semantica, sia a livello di analisi grammaticale (per esempio "il verbo indica l'azione"), sia a livello di analisi logica (per esempio "il soggetto fa l'azione"), sia a livello di analisi del periodo (le subordinate distinte esclusivamente in base alla funzione logico-semantica). Infatti, spesso è stato messo in evidenza che le definizioni inadeguate sono spesso fonte di errore, come ad esempio né la definizione del soggetto come "persona o cosa che compie l'azione", né quella come "ciò di cui si parla" consentono di identificare con sistematicità ciò che veramente si vuole che sia riconosciuto come soggetto;

- la concezione della frase come una successione lineare di elementi da considerare uno a uno per il loro presunto valore semantico: la tradizionale analisi logica e del periodo non contempla l'idea che una possa essere considerata una struttura di elementi interrelati e gerarchizzati.

Le diverse scuole linguistiche del Novecento hanno, dunque, elaborato modelli di analisi linguistica diverse per descrivere la lingua, in base alla concezione teorica del linguaggio, per cui l'essenza del linguaggio è l'insieme di regole e principi che i parlanti riconoscono e a cui obbediscono. Questa è un premessa tanto "ovvia" quanto necessaria per la generalità della sua definizione e, proprio da essa, nascono innumerevoli discussioni per gli studiosi della linguistica, e in particolare per i ricercatori *SLA*.

Se la domanda essenziale, ancora una volta, è quanto dobbiamo essere consapevoli delle regole o del sistema di regole mentre acquisiamo una lingua, è un dato facilmente constatabile che i bambini apprendono la L1 senza dover ricorrere alle regole nel senso conscio, esplicito: a scuola, dove viene insegnata la grammatica della L1, possono raffinare la loro conoscenza e conseguire una maggiore padronanza e facilità d'uso. I bambini provano a comunicare con il mondo esterno: così avviene, nel

corso naturale delle cose, l'acquisizione della L1. E' raro che gli apprendenti adulti possano sperimentare l'acquisizione caratteristica dei bambini, in quanto, già carichi della conoscenza del mondo, hanno già l'idea di *che cosa* sia una lingua: conoscono, infatti, un sistema di regole e hanno già acquisito un sistema di principi e, perciò, nell'affrontare l'apprendimento di una nuova L2, hanno un confronto con la L1 e, di conseguenza, sono a volte preoccupati di voler approfondire il funzionamento del nuovo sistema di regole nella speranza che comprendendo, a livello razionale, tutto ciò, possano imparare meglio e di più. Aumenta la consapevolezza della lingua che viene appresa, cui non corrisponde spesso un'altrettanta *proficiency*. Di fronte a questo fatto empirico di un evento che coinvolge tutti coloro che desiderano o che devono apprendere una L2, molti studiosi si sono chiesti: le regole grammaticali servono? O meglio, è utile insegnare le regole grammaticali? Le risposte sono state diverse, naturalmente.

Secondo Chomsky, l'apprendente della L1 arriva all'acquisizione di un sistema di una L1 grazie all'esposizione all'input che permette al bambino di costruire rappresentazioni linguistiche, di comprendere e di produrre, grazie a una facoltà biologicamente innata di cui è dotato l'essere umano. Il bambino acquisisce la competenza linguistica nella L1, poiché, nella sua mente, è dotato di questa facoltà innata chiamata "Language Acquisition Device" (LAD), un ipotetico meccanismo concepito per spiegare l'acquisizione della lingua. Nel LAD le proprietà del linguaggio sono rappresentate grazie a un sistema linguistico, inconscio e interiorizzato, chiamato "grammatica": «a certain mental structure consisting of a system of rules and principles that generate and relate mental representations of various types» (Chomsky 1980, 48).

Secondo lo studioso, tale facoltà è comune a tutti gli esseri umani e ha un funzionamento simile in tutte le menti degli esseri umani: si tratta della Grammatica Universale (GU).

Ma la prospettiva della grammatica generativo-trasformativa ha portato alla ribalta il concetto di competenza linguistica (*competence*) ed esecuzione linguistica (*performance*), per cui «linguistic theory is primarily concerned with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community who knows his language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of language in actual performance ... We thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer's knowledge of the language) and *performance*, the actual use of language in concrete situations» (Chomsky 1965, 3-4).

La teoria di Chomsky è stata riformulata diverse volte nel corso dei suoi studi fin dai tempi della pubblicazione di *Syntactic Structures* nel 1957, ma la distinzione tra *competence* e *performance*, tra competenza ed esecuzione, rimane essenziale nel definire il suo oggetto di ricerca.

Chomsky (1981) ha introdotto un'altra distinzione per meglio precisare l'oggetto della sua ricerca linguistica: la distinzione tra *core* e *periphery*, in base alla quale alcuni aspetti della lingua sarebbero centrali, stabili, invariati, mentre altri, alla periferia, potrebbero essere governati da logiche più probabilistiche ed esibire variazioni sia nella comunità dei parlanti sia da parte del singolo locutore.

In questa prospettiva, dunque, Chomsky opera una distinzione tra la "grammatica linguistica", per indicare la capacità che il parlante nativo possiede e che gli consente di capire una frase arbitraria in una data situazione, e di quella che verrà chiamata pochi anni più tardi "grammatica pedagogica", che tende a offrire allo studente l'abilità di comprendere e produrre tali frasi. Ma tale distinzione teorica lascia tuttavia completamente aperto il problema per l'insegnante di una L2 nel campo della didattica: se nella prima troviamo il *core* e nell'altra la *periphery*, come è possibile "operazionalizzare", secondo un anglicismo, questa distinzione tra competenza ed esecuzione in chiave didattica?

Gli studiosi di *SLA*, interessati all'aspetto non solo teorico, ma anche didattico-pedagogico dell'apprendimento di una L2, hanno chiarito a livello concettuale che cosa sia una grammatica linguistica: essa è un resoconto della competenza (la conoscenza del sistema linguistico acquisita da un parlante nativo) secondo un modello astratto che non rappresenta né, tantomeno, tenta di imitare i processi psicologici dell'uso linguistico.

Essa offre all'insegnante informazioni, riflessioni sulla struttura linguistica permettendogli/le di chiarire i vari aspetti della sua materia di insegnamento, ma i metodi di descrizione linguistica di per sé non forniscono indicazioni sulle modalità con cui lo studente può imparare a comunicare in una L2.

Negli anni Sessanta, uno dei primi tentativi di formulazione concettuale di un'altra tipologia di "grammatica", che poi diverrà nota come "grammatica pedagogica" (Cambiagni 2004), è stata la classificazione pratico-descrittiva che pone la distinzione tra grammatica intuitiva, analitica e didattica (Titone 1992, 58): la prima, propria del bambino, è quella della sua lingua nativa in età prescolare; la seconda rappresenta la scoperta e la descrizione della natura stessa della lingua come sistema strutturato; la terza, la grammatica didattica, è diversa dalle prime due, in quanto è destinata all'insegnamento dei concetti e alla formazione delle abilità, che si possono genericamente definire "grammaticali": nozioni semplificate, sussidi intuitivi, procedimenti concreti per condurre l'apprendente ad una consapevolezza del funzionamento della lingua e a superare errori precedentemente assorbiti.

Attualmente, nell'ambito della *SLA*, la "grammatica" è distinguibile in almeno tre livelli di applicazione:

1. Grammatica teorica/scientifica, ovvero una grammatica che indica una teoria linguistica elaborata dal linguista e rivolta ad un pubblico di specialisti;
2. Grammatica descrittiva, ovvero la descrizione della lingua come sistema, o meglio ancora, del sistema di una data lingua: se tale descrizione è operata secondo criteri formali, la teoria di riferimento è tradizionale, se invece la descrizione è elaborata secondo un modello di matrice pragmatica, i criteri sono di carattere funzionale. Destinatario e dunque fruitore della grammatica descrittiva è il parlante che possiede una conoscenza tacita (implicita) della lingua in questione;
3. Grammatica pedagogica: se sia la grammatica teorica sia la grammatica descrittiva non sono progettate per favorire l'apprendimento della lingua seconda o straniera, è stato elaborato da Noblitt (1972) e ripreso da Corder (1983), il concetto di grammatica pedagogica, che ha lo scopo di presentare le informazioni linguistiche non secondo una teoria o un modello, ma avendo come traguardo l'obiettivo di adeguarsi ai bisogni formativi a livello linguistico dell'apprendente e di facilitare e di arricchire l'uso della lingua.

La grammatica pedagogica non deve, dunque, rispettare una coerenza interna, ma possiede la sua particolarità saliente nella rispondenza alle necessità del docente e dell'apprendente: se è rivolta al primo, la grammatica pedagogica fornirà principi e suggerimenti metodologici per l'esposizione della grammatica; se, invece, sono gli studenti i fruitori, essa fornirà definizioni formali, tabelle e schemi per l'interiorizzazione delle regole.

La grammatica pedagogica è dunque «per sua natura eclettica» (Giunchi 1990, 13) e, pertanto, «secondo un'impostazione pedagogica non si insegna tutto ma solo quello che è utile» (Benucci 1994, 50).

Gli studiosi di area anglosassone hanno ulteriormente sviluppato il concetto di grammatica pedagogica, anche sostenuti dalla vasta richiesta di apprendimento della lingua inglese nel mondo sempre più globalizzato e dalla conseguente progettazione di materiali didattico-pedagogici da destinare ad uso dei docenti.

Uno degli studiosi che ha approfondito le riflessioni di Noblitt (1972) è stato Odlin (1993, 10-11), che ha sottolineato che la grammatica pedagogica ha una in sé una ibrida natura di grammatica prescrittiva, descrittiva, sistemica-interiorizzata, sistemica-assiomatica.

Per quel che riguarda la descrizione della "regola" all'interno della grammatica pedagogica, secondo Sharwood Smith (1994, 35), vi è una varietà in base al "formato" della formulazione della regola stessa¹⁹⁴, per cui è possibile tratteggiarne lo *status* psicologico delle regole in vari modi¹⁹⁵ e, in questo

¹⁹⁴ Per la formulazione delle regole grammaticali cfr: Sharwood Smith 1994, 35.

¹⁹⁵ Una regola può essere descritta in un libro di grammatica e perciò, come regola descrittiva di una lingua, rende disponibile all'apprendente informazione sul sistema della lingua analizzato da qualcun altro: cioè, viene, per così dire, di seconda mano. Quando una regola è stata appresa, diventiamo pienamente consapevoli di essa e delle sue implicazioni e possiamo parlarne agli altri sia che ne facciamo effettivamente uso nel discorso spontaneo sia nel caso in cui non ne facciamo. Un altro tipo di regola potrebbe essere costituito da qualche aspetto o struttura del sistema linguistico che abbiamo interiorizzato senza pensarci troppo o senza analisi, nel medesimo modo in cui i bambini acquisiscono la grammatica della L1. Sono queste regole apprese a livello intuitivo, cioè regole implicite che sappiamo

quadro, non ha senso sottolineare la distinzione tra regole implicite e regole esplicite se non in termini psicologici, in quanto pare che apprendere una regola in maniera conscia da un libro di grammatica mette in grado l'apprendente di immagazzinare un principio grammaticale nello stesso modo con cui si immagazzinerebbe una formula matematica, cioè la regola psicologica può essere facilmente usata per la sua applicazione pratica.

L'insegnamento della regola grammaticale in base alla sua "natura" è oggetto di futuri approfondimenti da parte dei ricercatori di linguistica applicata (Richards 2008, 49).

2.2.3. L'insegnamento della grammatica secondo Krashen

Nel quadro concettuale che abbiamo sinteticamente tracciato, Krashen negli anni Settanta esponeva negli Stati Uniti le sue teorie sull'apprendimento di L2, laddove la riflessione della grammatica generativa di Chomsky era nata come rifiuto delle teorie e delle pratiche del comportamentismo e strutturalismo di Bloomsfield e Fries, ispiratori del metodo audiolinguale per l'insegnamento delle lingue straniere in voga negli anni Cinquanta e Sessanta negli USA.

Secondo Krashen, lo studio delle strutture della lingua o delle regole grammaticali può avere vantaggi didattici nell'insegnamento in classe della lingua, qualora lo si faccia con la giusta cognizione di causa: esaminare le irregolarità di una lingua, formulare ipotesi sulle regole e analizzare informazioni di una certa complessità non significa insegnare una lingua, poiché quanto si tratta di *language appreciation* o *linguistics* (linguistica).

Cioè l'insegnamento della grammatica incide, nella fondamentale dicotomia di Krashen, esclusivamente sull'Apprendimento, mentre potrebbe trasformarsi in Acquisizione solo nel caso in cui la grammatica fosse spiegata nella lingua obiettivo, divenendo la grammatica stessa un argomento di interesse per gli studenti: sarebbe un mezzo e non un fine perché gli apprendenti possano sviluppare Acquisizione di una L2 e conseguire la sua *proficiency*.

Se l'insegnante è sufficientemente bravo da usare la lingua-obiettivo per presentare la grammatica della lingua, lo studente imparerà non la regola insegnata in sé e per sé, ma avrà la spiegazione nella lingua-obiettivo come input comprensibile che, nella teoria di Krashen, contiene *i+1*.

Il ragionamento di Krashen è sottile e schietto: durante la spiegazione esplicita della regola grammaticale, sia l'insegnante che lo studente stanno ingannando- in buona fede! - se stessi, poiché credono che l'argomento stesso, cioè lo studio della grammatica sia la causa del progresso dello studente, ma in realtà il progresso proviene dal mezzo (la lingua-obiettivo usata per la presentazione della regola), non dal messaggio (cioè la regola stessa). Incoraggiando l'uso ottimale del Monitor, il docente stimola nell'apprendente la consapevolezza grammaticale senza che questa stessa possa interferire con la comunicazione, poiché l'utente efficace del Monitor sa quando deve ricorrere, in maniera consapevole, alla conoscenza formale delle regole. Il tempo, infatti, è una delle condizioni indispensabili per l'uso del Monitor, cioè per l'elaborazione e la processazione e l'utilizzazione della regola grammaticale. Nella conversazione informale, chi "pensa" troppo alla regola, cioè alla forma della regola, è esitante, a discapito dell'efficacia della comunicazione del messaggio, ovviando a tale inconveniente con la pianificazione delle battute da dire durante la risposta dell'interlocutore.

Krashen, per diretta esperienza, afferma che molti esperti del campo, linguisti e ricercatori, parlano una lingua con imperfezioni durante la conversazione informale, anche se, come addetti ai lavori, scrivono in modo corretto attraverso l'uso consapevole della grammatica, cioè mediante l'uso del Monitor; addirittura, alcuni linguisti specialisti di linguistica teorica, parlando a ruota libera, per così dire, violano le regole grammaticali commettendo strafalcioni, pur conoscendo l'uso corretto delle regole violate.

usare ma di cui non siamo in grado di spiegare il funzionamento se non andassimo a scuola per imparare le regole esplicite.

Ci sono regole grammaticali, addirittura alcune semplicissime, che “affiorano” tardi nella produzione libera e non sorvegliata dal Monitor, perché vengono acquisite tardi, secondo l’Ipotesi dell’Ordine Naturale per cui la mente umana ha una sorta di sillabo interno secondo il quale l’interiorizzazione di certi morfemi e di certe strutture linguistiche vengono acquisite dal LAD in modo naturale, indipendentemente dalla tempistica e dall’efficacia dell’insegnamento grammaticale (Apprendimento), e secondo un ordine naturale. Ciò accade anche agli studenti migliori!

Vi è confusione tra semplicità linguistica e ordine di esecuzione: al contrario di quanto si pensa comunemente, non è vero che un elemento più è semplice dal punto di vista linguistico, più è facilmente apprendibile rispetto a quello complesso: la conoscenza consapevole di un elemento, quindi, non ha alcun rapporto con la capacità di un parlante di utilizzare quell’elemento nell’output spontaneo.

La capacità di utilizzare le regole in maniera naturale è frutto dall’Acquisizione che, a sua volta, trae origine dall’input comprensibile e non dalla correzione degli errori, la quale, nel migliore dei casi, risulta nell’uso eccessivo del Monitor o, nel peggiore, invece, causa l’innalzamento del Filtro Affettivo per cui l’input non viene realmente compreso né interiorizzato nel LAD.

L’uso efficace e ottimale del Monitor è l’obiettivo didattico del bravo docente di lingua straniera e l’obiettivo che l’apprendente deve porsi, nel momento in cui deve conoscere la regola che sta applicando. Krashen sottolinea che per alcuni apprendenti si può rappresentare un cerchio ancora più piccolo, laddove, all’estremo opposto del linguista professionista o dell’insegnante, c’è il “sotto-utilizzatore” del Monitor, ossia il parlante che si corregge “a orecchio” e non controlla la grammatica consapevole. Oppure c’è l’utente o utilizzatore incompetente del Monitor, cioè il parlante che pensa di conoscere le regole ma le conosce in modo errato.

Questi casi sono spiegabili alla luce della dicotomia tra Acquisizione e Apprendimento.

Krashen, infatti, afferma che le regole da apprendere dovrebbero soddisfare questi requisiti:

1. apprendibilità;
2. portabilità;
3. acquisizione non ancora avvenuta.

E per “addestrare” l’apprendente all’uso ottimale del Monitor, Krashen suggerisce di limitare lo studio consapevole delle regole in base a queste caratteristiche e individua un comportamento efficace circa una delle questioni pedagogicamente importante, la correzione degli errori.

Secondo la posizione di Krashen (1982,112), che venne ribadita anche in seguito (Krashen 1993) nel commentare un esperimento linguistico di altri studiosi (Spada-Lignbown 1993), «use of the conscious grammar, we have maintained, is limited to easily learned, late-acquired rules, simple morphological additions that do not make an overwhelming contribution to communicating the speaker or writer's message».

2.3. L’Ipotesi dell’Input Comprensibile

2.3.1. Introduzione: cenni storico-concettuali sull’input nella SLA

E’ un’idea diffusa che imparare una L2 significhi imparare le regole della grammatica della L2, spesso sotto forma di memorizzazione, insieme al lessico e alle regole corrette della pronuncia.

Mettere insieme queste regole nell’uso e nel contesto di una conversazione è un’elaborazione dell’estensione naturale dell’acquisizione della grammatica. Questa posizione implicitamente sottintende un’altra, cioè che l’uso della lingua non cambia dalle situazioni della L1 rispetto alla L2. Ma questa idea di concepire l’apprendimento della L2 è semplicistica, perché in questa prospettiva basterebbe convertire quello che si vuole dire nella L1 nelle forme corrette della L2 per ottenere un’efficace conversazione.

Anzitutto, possiamo capire che cosa sia l’input negli studi SLA.

L'input è il materiale linguistico di cui l'apprendente sente intorno a sé e a cui è sottoposto nella sua interazione. L'input, naturalmente, è un fattore necessario per l'acquisizione di una L2 e ha caratteristiche proprie che contribuiscono a favorirne la comprensione e l'acquisizione da parte dell'apprendente. Le ultime ricerche, rispetto agli anni in cui Krashen propose le sue teorie, e in particolare l'Ipotesi fondamentale dell'Input Comprensibile, hanno elaborato a livello concettuale la differenza teorica per cui un conto è comprendere l'input, un conto è utilizzarlo per l'acquisizione della L2: in questa prospettiva, la comprensibilità dell'input è una condizione indispensabile, ma non sufficiente affinché avvenga l'acquisizione. Ci sono domande sull'input cui gli studi SLA cercano di dare una risposta (Pallotti 2001, 153-167), come ad esempio: quali aspetti dell'input vengono appresi prima e meglio? Quanto input è necessario? L'input deve essere comprensibile per portare all'acquisizione? Ma queste questioni specifiche e complesse esulano dal nostro proposito di interpretare il MIC alla luce delle teorie SLA nel tentativo di dimostrare che i presupposti teorici sottintesi al MIC, mai adeguatamente esplicitati dai suoi ideatori e praticanti a livello didattico, sembrano intercettare le teorie SLA di Krashen.

Ma prima di illustrare il ruolo dell'input nelle teorie di Krashen, richiamiamo qualche considerazione propedeutica a questa esposizione.

Nei primi anni del Novecento, l'insegnamento della L2, oltre che sul MGT, era basato sulla concezione del comportamentismo in base alla quale la forza determinante dell'apprendimento, almeno nei bambini, era il linguaggio a cui l'apprendente era esposto, cioè l'input.

Poiché nella concezione comportamentista l'apprendimento della lingua ha come principale meccanismo l'imitazione, la lingua a cui l'apprendente era esposto era di fondamentale importanza, ma quando il comportamentismo cadde in discredito presso gli studiosi, (de)cadde anche l'interesse relativo all'input; perciò la ricerca si spostò sulla innatezza e sui meccanismi interni degli apprendenti visti come creatori dei sistemi del linguaggio: bastava infatti anche poca esposizione all'input per "attivare" (*trigger*) le appropriate forme del linguaggio insite e innate nella mente umana.

Nel 1967, Corder introdusse un nuovo concetto che rivoluzionerà il modo di interpretare il concetto di input: «input is what 'goes in' not what is *available* for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake. This may well be determined by the characteristics of his language acquisition mechanism» (Corder 1967, 165).

L'input si riferisce dunque a ciò che è disponibile all'apprendente, mentre intake si riferisce a ciò che effettivamente interiorizzato o, secondo la definizione di Corder, *taken in*. Chiunque abbia tentato di imparare una L2 ha sperimentato direttamente che la lingua ascoltata è totalmente incomprensibile, nella misura in cui non è possibile separare il flusso del discorso in parole. Nella nuova prospettiva di Corder, questo input, poiché è disponibile all'apprendente, non è intake, poiché esso «goes in one ear and out the other», cioè non viene integrato nel sistema attuale del linguaggio dell'apprendente, rivelandosi un input di poca utilità.

Corder, dunque, concettualizza teoricamente ciò che è esperienza comune di chi impara una L2: l'input è ciò che è disponibile a livello linguistico all'apprendente sia nella forma scritta sia nella forma orale e ciò a cui al contempo, sempre a livello linguistico, è esposto.

Le domande fondamentali che si pone uno studioso di SLA possono essere:

- Quale tipo di linguaggio è disponibile per l'apprendente (input)?
- Quali sono le conseguenze teoriche del fatto di avere tali informazioni linguistiche disponibili?
- Qual è il significato dell'uso del linguaggio (output)?

Nel 1973, Corder propose un'ulteriore distinzione divenuta fondamentale degli studi SLA tra input e output, secondo la quale, in termini pedagogici, input è il sillabo insegnato e output è la competenza grammaticale dell'apprendente a qualsiasi stadio sia ed è generalmente inferito direttamente da ciò che l'apprendente dice, o per mezzo di varietà di attività di elicitazione.

Sempre sull'onda di studi che miravano a chiarire il quadro della SLA, nel 1975 Warner-Gough e Hatch richiamarono l'attenzione degli studiosi sul fatto che, se si intendeva sviluppare una ricerca sull'output dell'apprendente per pervenire a conclusioni scientificamente fondate, occorreva al contempo tenere nella dovuta considerazione l'input della lingua obiettivo cui l'apprendere era esposto.

Si sviluppò, in questo quadro concettuale, uno schema tripartito divenuto il fulcro di molte ricerche successive nella SLA:

INPUT –BLACK BOX¹⁹⁶-OUTPUT.

La questione centrale, dunque, era scoprire e spiegare di che cosa gli apprendenti avessero bisogno per costruire le grammatiche di una L2.

Le risposte che gli studiosi hanno dato su come l'apprendimento abbia luogo sono sostanzialmente due e possono essere indicate con l'etichetta "*nature vs. nurture*".

La prima, sintetizzata dalla parola *nature*, sostiene che l'apprendente, sia inteso come bambino per la L1 sia come adulto per la L2, impara avendo una conoscenza innata *sulla* lingua (*knowledge about language*), mentre la seconda posizione, sintetizzata dalla parola *nurture*, sostiene che lo sviluppo della lingua è stimolato e condizionato dall'ambiente, cioè dalle interazioni in cui l'apprendente è coinvolto e a cui è sottoposto.

Da queste due posizioni nasce la domanda che diventa oggetto di ricerca e di studio: come può l'apprendente ottenere certi tipi di conoscenze senza ricevere un insegnamento esplicito oppure senza essere esposto a esso in maniera diretta?

La risposta *nature* è innatista e afferma che l'apprendente (per lo meno i bambini) è nato con una struttura (Grammatica Universale, abbreviata in italiano GU) che gli consente di imparare una lingua: GU «is taken to be a characterization of the child's prelinguistic state» (Chomsky 1981, 7).

Ma se prendiamo in considerazione il linguaggio cui è esposto l'apprendente quando ascolta, vede o legge, sorge un'altra domanda: come possono i bambini apprendere un sistema complesso di astrazioni (regole grammaticali) quando il solo input non contiene evidenza (*evidence*) di esse.

Se l'input non fornisce questo tipo di informazioni che è necessario per l'estrazione delle astrazioni, allora ci deve essere qualcosa in aggiunta all'input che i bambini possono usare per la costruzione di una grammatica. La GU è un'ipotesi secondo la quale c'è una facoltà innata del linguaggio che limita di fatto i tipi di linguaggio che possono essere creati, come abbiamo già ricordato.

Se è vero che c'è ancora disaccordo sulla natura della GU, ormai pare certo che c'è un qualcosa di innato nei bambini per cui, in questo quadro teorico, l'input fornisce informazioni specifiche circa la lingua che, interagendo con una non meglio precisata struttura interna, conduce un individuo, bambino o adulto, alla condizione di apprendere una lingua..

2.3.2. L'Input Comprensibile come ipotesi di Krashen

Stephen Krashen pubblicò il suo primo articolo nel 1973 (Krashen 1973) trattando del fenomeno della lateralizzazione, da cui dipende l'apprendimento della lingua nel cosiddetto periodo critico¹⁹⁷.

Da lì, incominciò la sua ricerca nella SLA..

Krashen andò rielaborando alcune teorie di altri studiosi degli anni Settanta: «I did not invent Input Hypothesis- I gave it a name, reformed it a bit, and attempted to describe its relationship to other aspects of second-language acquisition» (Krashen 1985, VII).

Come abbiamo già menzionato, nella prima parte del Novecento, molte delle teorie su come la L1 o la L2 venisse appresa si basavano sulla "convezione" dell'input fornito all'apprendente.

¹⁹⁶ *Black box* è un altro modo coniato da Chomsky per chiamare il LAD, per sottolineare la scarsa e misteriosa conoscenza della parte della mente che è deputata all'acquisizione della mente.

¹⁹⁷ Negli anni Sessanta Eric Heinz Lenneberg (1921–1975) ha identificato, tra i fondamenti biologici del linguaggio, la caratteristica detta "plasticità", particolarmente attiva durante i primi anni della vita di un individuo, per regredire sensibilmente dopo la pubertà, età in cui si conclude il "periodo critico" per l'acquisizione linguistica. Su queste basi sono state avanzate molte delle proposte di insegnamento precoce delle lingue straniere e si sono spiegate alcune delle difficoltà dell'insegnamento delle lingue ad adulti.

Nei primi studi sull'acquisizione della L1 e L2, l'input era di fondamentale importanza, dal momento che l'input costituiva la base di ciò che doveva essere imitato e, pertanto, la base su cui si doveva creare le abitudini del linguaggio.

Man mano che gli studi proseguivano nel corso degli anni, l'importanza dell'input non veniva meno, ma cambiava la concettualizzazione di come l'input venisse processato e come l'input interagisse con le funzioni mentali degli individui che apprendevano una L1 o L2.

Nei primi anni Settanta, Charles A. Ferguson si dedicò a una serie di studi (1971; 1975) sul cosiddetto *baby talk*, cioè sul tipo di linguaggio rivolto al bambino (*young children*) e al *foreigner talk*, cioè sul tipo di linguaggio con cui ci si rivolge ai *non-proficient nonnative speakers* (NNS) di quella lingua.

Questi studi, che hanno avuto ampia risonanza nel dibattito successivo, soprattutto nelle metodologie glottodidattiche basate sul *Comprehension approach*, sono principalmente descrittivi, e sono finalizzati a comprendere le similarità tra questi sistemi e, di conseguenza, la funzione umana del linguaggio.

Da questi studi si ricava che il locutore più *proficient* attua modificazioni linguistiche in tutte le aree del linguaggio quando si rivolge a un bambino o a un parlante non-nativo di quella lingua: ad esempio, il discorso tende essere più lento e, a volte, espresso a voce più alta; l'intonazione è spesso esagerata e la sintassi tende a essere più semplice (ad esempio, al posto di due periodi legate da un pronome relativo si preferisce una frase e una coordinata); il lessico tende a essere semplice e spesso rispecchia il linguaggio quotidiano.

All'interno degli studi *SLA* più recenti, l'input è stato trattato in maniera diversa¹⁹⁸: se in molti di questi esso riveste ancora una funzione essenziale perché avvenga l'acquisizione, in altri, come nell'approccio della GU, ricopre un ruolo secondario, in quanto è un fattore che interagisce con una innata struttura. Attualmente negli studi *SLA*, si riconosce il ruolo fondamentale dell'input sia per la ricerca sia per la riflessione glottodidattica (VanPatten-Benati 2010, 37).

Nella prospettiva delle teorie di Krashen, dalla dicotomia Acquisizione-Apprendimento deriva l'Ipotesi dell'Input Comprensibile, secondo la quale l'uomo impara una lingua quando comprende un messaggio: l'input comprensibile, secondo la terminologia di Corder, diventa intake: l'input viene assorbito nella misura confacente al livello e all'interesse dell'ascoltatore o lettore, quando l'apprendente ha "compreso" il messaggio dell'input, purché le condizioni emotive siano favorevoli (cfr. Ipotesi del Filtro Affettivo più avanti).

Ma cosa è "realmente" l'input comprensibile di cui parla Krashen?

Come spiega bene il Pallotti (2001², 162): «L'input comprensibile, quindi, sono quei discorsi che riusciamo a capire, anche se magari non saremmo in grado di produrli noi stessi e anche se di essi non comprendiamo proprio tutto. Cosa significa 'un po' oltre il livello attuale'? Non è possibile dare una definizione precisa di questo concetto, anche se la sua portata è intuitivamente abbastanza chiara. Esso ha analogie con la 'zona di sviluppo prossimale' di cui parla Vygotsky (1984): quell'insieme di attività che un apprendente non è in grado di compiere da solo, ma che può svolgere con un po' di aiuto esterno».

Secondo l'ipotesi di Krashen, chi apprende una lingua deve essere esposto all'input comprensibile e progredisce, in un *continuum* dell'ordine naturale, acquisendo strutture che sono appena oltre il proprio livello di competenza. Cioè se il discente si trova al punto chiamato "i", del *continuum*, allora progredirà passando a più "i", proprio "comprendendo" il messaggio reale dell'input. Cioè assorbirà e interiorizzerà un input che sarà reso comprensibile grazie a mezzi linguistici ed extralinguistici, al di fuori dell'input, contenente, tra l'altro, la struttura del punto "i + 1". Questi mezzi extra possono essere immagini, realia, gesti, ecc....

Secondo Krashen (1982, 24), «we acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is 'a little beyond where we are now. How is this possible? How can we understand language that contains structures that we have not yet acquired? The answer to this apparent

¹⁹⁸ Per la pubblicazione del volume *Input in Second Language Acquisition* (Gass-Madden 1985), Larsen-Freeman (1985, 433-436) fornisce un sommario degli studi sull'input che ricostruisce ciò che è stato fatto prima dei saggi apparsi nel volume.

paradox is that we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us. The input hypothesis runs counter to our usual pedagogical approach in second and foreign language teaching. [...] our assumption has been that we first learn structures, then practice using them in communication, and this is how fluency develops. The input hypothesis says the opposite. It says we acquire by "going for meaning" first, and as a result, we acquire structure!».

Chi apprende essendo esposto all' input comprensibile è come se fosse impigliato in una rete di "i" (cioè il livello di competenza attuale), la cui complessità deve essere valutata dal docente in base alla capacità di comprensione del discente.

Se la rete di "i" contiene la struttura di "i + 1", la rete permette all'apprendente di progredire di un gradino sino al punto "i + 1" nel *continuum* dell'ordine naturale. Krashen, dunque, sottolinea che le abilità ricettive sono essenziali per l'acquisizione della lingua e, perciò, attribuisce molta importanza alle abilità ricettive stesse, sostenendo che l'input, per trasformarsi in intake, deve avere i seguenti requisiti:

- essere autentico, nel senso di materiale preso da giornali ecc...o di situazioni di esperienza quotidiana;
- essere significativo e comprensibile, nel senso che una struttura determinata è acquisita;

soltanto se si determinano queste tre condizioni, e se l'input contiene la struttura di "i + 1".

L'input comprensibile diventa intake e, come tale, viene interiorizzato dal LAD che governa tutte le lingue umane (Dulay-Burt-Krashen 1982=1985, 6 s).

La comprensione deve precedere la produzione se si vuole ottenere vera e reale Acquisizione, dando così l'opportunità per cui gli elementi contenuti nell'input comprensibile, "i + 1", possano venire interiorizzate dal LAD in una situazione ideale di poca ansia e di interesse vero dell'apprendente, così come afferma l'Ipotesi del Filtro Affettivo di cui tra poco diremo.

Krashen è molto chiaro quando sostiene che la produzione orale o scritta "forzata" non aiuta l'Acquisizione e forse favorisce l'Apprendimento; anzi è molto critica nella proposta di Merrill Swain, secondo la quale si impara una lingua quando si diventa consapevole e si è in grado di modificare la propria produzione (output) in modo tale che l'apprendente possa imparare qualcosa di più rispetto al proprio livello.

Krashen non offre nessuna prova diretta per sostenere l'Ipotesi dell'Input, dal momento che non menziona nessuno studio che dimostri che l'input, scarsamente sintonizzato, contenente "i+1" possa riuscire negli apprendenti ad avanzare al prossimo passo del processo della loro interlingua.

Krashen (1985a, 1989), invece, cita vari tipi di prove indirette che tendono a confermare la fondatezza dell'Ipotesi dell'Input (TABELLA 13) e numerosi studi per mostrare che gli apprendenti usano le informazioni del contesto per arrivare a una maggiore comprensione dell'input, ma non chiarisce come l'apprendente possa fare uso del contesto, che, a suo dire, avrebbe «dramatic effects»¹⁹⁹; anzi, «in many cases, we do not utilize syntax in understanding – we often get the message with a combination of vocabulary, or lexical information plus extra-linguistic information» (Krashen 1982=1987², 66).

Sulla quantità dell'input comprensibile, Krashen afferma che deve esse "sufficiente".

¹⁹⁹ R. Ellis (1990, 100) , tuttavia, fornisce un esempio per ovviare a questa mancanza che ha rilevato nella teorizzazione di Krashen. Prendiamo una frase passiva come *Raza was given a pencil by Surjit*. Una frase del genere può essere compresa, sebbene il passivo non sia ancora parte dell'interlingua dell'apprendente, qualora sia accompagnata da un comportamento non verbale (gesto) che renda chiaro chi sia l'agente e chi sia il paziente. La frase come *Raza was bitten by the dog* , dunque, può essere compresa in modo corretto, senza informazioni extralinguistiche, in quanto l'apprendente riconoscerà che l'azione del morsicare è eseguita dai cani sugli esseri umani, basandosi sulla propria conoscenza enciclopedica del mondo. Prendiamo un'altra frase passiva. *Raza was bitten* cioè *Raza fu morsicata*: essa può essere capita senza informazioni extralinguistiche o senza la conoscenza del mondo se la competenza linguistica dell'apprendente include la conoscenza del fatto che il verbo "morsicare" richiede un paziente; e di conseguenza, Raza deve avere il ruolo del paziente in quanto è il solo argomento del predicato nella frase.

Cosa significa? Come possiamo sapere se l'input è sufficiente? Come possono le informazioni extralinguistiche aiutare l'acquisizione vera e propria, cioè l'interiorizzazione delle regole linguistiche, se per "comprensione" si intende comprensione a un livello di significato? Come potremmo comprendere qualcosa che va oltre la nostra conoscenza grammaticale, ma come possiamo trasformarla in acquisizione grammaticale?

Krashen non fornisce una risposta unica al riguardo ma ribadisce che questo è compito valutativo della sensibilità pedagogica e della professionalità del docente della L2 in base alle esigenze soggettive del discente.

Gregg (1984, 88) è più schietto nella risposta a queste domande: «I find it difficult to imagine extralinguistic information that would enable one to 'acquire' the third person singular -s, or yes/no questions, or indirect object placement, or passivization.»

2.3.3. La semplificazione dell'input nell'Ipotesi dell'Input Comprensibile.

Krashen ritiene molto importante la somministrazione dell'input semplificato come fonte di input comprensibile, sebbene riconosca che l'input può essere comprensibile senza alcuna semplificazione.

Se la semplificazione dell'input è progettata per promuovere la comunicazione, l'input comprensibile può essere sintonizzato "scarsamente" piuttosto che "bene" con l'apprendente.

Con l'espressione "scarsa sintonizzazione" (*rough-tuning*) si intende che l'input non è esattamente correlato al livello di sviluppo della competenza linguistica dell'apprendente e che non contiene precisamente la prossima regola per cui l'apprendente è pronto, tenendo presente che la "prossima regola" non è presente in ogni frase, ma che, se viene garantita all'apprendente l'esposizione adeguata all'input comprensibile e dunque l'input è "ben sintonizzato" (*finely tuned*), viene garantita "automaticamente" un'adeguata esposizione alla regola grammaticale proprio al momento giusto.

Ma l'input scarsamente sintonizzato rende il compito della comprensione per mezzo dell'inferenza più semplice, assicurando all'apprendente la possibilità di non affrontare un input che sovraccarica il suo processamento e la sua capacità di fare inferenze grazie al fatto di rimuovere regole eccessive che sono oltre ciò che può essere realmente acquisibile.

Un'altra caratteristica essenziale per l'apprendente principiante è il fatto che l'input è legato all'essere "qui-e-ora", cioè ad argomenti immediatamente percepibili e circostanti l'apprendente che, facilitando la comprensione, non ricorrono a informazioni extralinguistiche.

Secondo Krashen, l'input semplificato si trova anche nella conversazione dell'interlingua, cioè nella comunicazione tra due apprendenti di L2, e come tale esso può promuovere l'apprendimento.

L'interazione in cui l'input può essere reso disponibile all'apprendente può essere univoca o reciproca: esempi del primo modo è data dalla condizione di ascoltare una conversazione, guardare la televisione, leggere, mentre esempi dell'interazione reciproca è data dalla situazione di una conversazione, che è un buon modo per la somministrazione dell'input comprensibile in quanto mette l'apprendente nella situazione di ottenere informazioni contestuali.

Infatti, l'input può essere comprensibile senza alcuna partecipazione da parte dell'apprendente, mentre, se per gli apprendenti avanzati può essere utile guardare la televisione, per tutti la lettura estensiva ha un grande impatto sull'Acquisizione.

Esempio dell'input semplificato è, come abbiamo detto, il *caretaker speech*, che, secondo Krashen, è "ben sintonizzato" con il livello dell'apprendente, cioè il bambino; esso infatti si basa sull'Acquisizione e, perciò, fornisce la struttura "i+ 1" senza che l'apprendente debba "sforzarsi" consciamente.

Se ci sono stati studi specifici che hanno avvalorato l'ipotesi per la quale la semplificazione del testo scritto sia strumento per la facilitazione dell'acquisizione linguistica (Parker- Chaudron 1987; Tickoo 1993; R. Ellis 1995), offrendo ampio sostegno alla glottodidattica per l'uso di un testo continuo in opposizione all'uso di frasi isolate, mancano studi che indaghino questa opinione (Ellis 2008, 167-168).

Certo, se l'Ipotesi dell'Input Comprensibile è stata variamente criticata²⁰⁰, è lapidaria la conclusione di N. Ellis (1990, 106): «The input hypothesis is a bucket of holes'»²⁰¹

2.4. L'Ipotesi del Filtro Affettivo

I primi a ipotizzare l'esistenza di un filtro affettivo negli anni Settanta furono Dulay e Burt nella volontà di dare una spiegazione alle variabili di matrice emotiva che, determinando un eterogeneo grado di acquisizione di L2, sono la motivazione, l'attitudine, la *self-confidence* e l'ansia.

Essi attinsero a un filone di studi che dalla fine degli anni Cinquanta, specialmente in Canada, dove il bilinguismo secolare delle comunità anglofone e francofone aveva posto grande attenzione al problema dell'apprendimento della L2, e, perciò, in particolar modo si era indagato l'aspetto più emotivo della mente umana durante l'apprendimento di una lingua diversa dalla propria: in questo modo si misero in luce il concetto di motivazione, attitudine e stili cognitivi (Gardner-Lambert 1959-1972; Gardner-Tremblay 1994 a, 1994b, 1995; Dörnyei 1998).

Il filtro è quella "parte" del sistema mentale, che viene chiamato Language Acquisition Device (LAD), che, in maniera subconscia, elabora l'input linguistico selezionando la lingua di arrivo in base a ciò che in psicologia è "affetto", cioè quell'insieme delle motivazioni, dei bisogni, degli atteggiamenti, insomma, degli stati emotivi dei discenti.

Potremmo paragonare il filtro affettivo (Krashen 1982=1987², 31) a un passaggio che, quando è aperto, consente all'input di raggiungere il modulo linguistico, se invece rimane chiuso non permette l'interiorizzazione dell'input, anche se si tratta di un comprensibile input, di un messaggio che ha le caratteristiche che abbiamo enucleato prima, ovvero essere autentico, essere significativo e comprensibile.

Ma, premesso ciò, domandiamoci: quando il filtro affettivo apre, per così dire, la porta permettendo all'input comprensibile di diventare *intake*, cioè permette l'assorbimento dell'input?

Il filtro affettivo è aperto nell'apprendente quando si verificano tre condizioni che ne determinano l'apertura:

- 1) la motivazione, che è di due tipi a) integrativa, nel senso che sorge quando l'apprendente è motivato a imparare perché desidera essere reputato parte integrante della comunità della L2, b) di tipo strumentale, in quanto scatta per la necessità di raggiungere obiettivi pratici, come ad esempio il superamento di un esame o il miglioramento della propria posizione personale, economica e di carriera.
- 2) la personalità, nel senso che chi ha una personalità più forte non si sentirà intimidito a causa della propria inadeguatezza o non si sentirà i propri limiti e quindi sarà molto più propenso ad avventurarsi a cimentarsi nella lingua, anche a rischio di commettere errori.
- 3) l'empatia, ovvero la capacità di immedesimarsi nella realtà soggettiva dell'altro e quindi di comprenderlo, al contempo mantenendo il proprio punto di vista.

Secondo Krashen il Filtro Affettivo è responsabile della variazione individuale nell'acquisizione della L2 e differenzia l'acquisizione della L1 da parte del bambino dall'acquisizione della L2, poiché il Filtro Affettivo è qualcosa che i bambini non hanno e/o non usano.

Krashen congetta che, se l'adulto non apprende con successo la L2, ciò dipenda dal rinforzarsi del filtro affettivo nel periodo della pubertà e ritiene (Krashen 1977) che il filtro, ossia il blocco affettivo, si allenti sino a scomparire quando si è così "presi", "catturati", dall'esprimere il senso del messaggio, da lasciarsi andare, dimenticando temporaneamente che si sta leggendo o ascoltando, parlando, scrivendo in una lingua straniera.

²⁰⁰ R. Ellis (1990, 103-106) propone una sintesi delle critiche che gli studiosi hanno elaborato per valutare l'Ipotesi dell'Input, e noi la seguiremo per garantire un certo grado di completezza e di sinteticità della esposizione, come fonte di ulteriore approfondimento dell'Ipotesi dell'Input Comprensibile. Cfr., Gregg 1984; Faerch-Kasper, 1986; White 1987; McLaughlin 1987; Loschky 1994; Gass-Varonis 1994.

²⁰¹ Come abbiamo dichiarato nell'Introduzione al presente lavoro, non rientra in alcun modo negli scopi di questa ricerca fornire alcuna valutazione delle teorie SLA di Krashen, per cui rimangono valide i giudizi espressi in Pallotti, 2001², 190-191; VanPatten-Williams 2007, 25; Lightbrown-Spada, 2011³, 38.

Coloro che acquisiscono meglio la L2 sono le persone che hanno un'attitudine migliore ad avere il filtro affettivo più basso, condizione che significa essere più "aperti" all'input comprensibile (Krashen-Terrell 1983, 38). Se l'input comprensibile è somministrato in classe in atmosfera rilassata, il tempo impiegato in modo migliore è quello dedicato ad attività legate all'input (Achard 2008, 433), anche se a livello teorico si rileva il paradosso di usare l'Ipotesi del Filtro Affettivo per spiegare le differenze nell'acquisizione della L2 tra bambini e adulti.

2.5. Conclusioni delle Cinque Ipotesi di Krashen

Se le cinque ipotesi circa il funzionamento dell'acquisizione linguistica sono ipotesi e perciò chi è scettico chiederà maggiori prove a sostegno di esse (Krashen-Terrell 1983, 25), esse possono essere così sintetizzate con una sola frase: «people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input 'in'» (Krashen 1985, 4).

Ma un aspetto controverso delle cinque ipotesi su cui la teoria di Krashen poggia è la questione della "falsificabilità" delle ipotesi stesse, che così viene riassunta da Pallotti (2003, 194), «la teoria di Krashen è stata sottoposta a severe critiche (ad es. McLaughlin 1987). Il rimprovero più frequente ha a che fare con la grande generalità, che si traduce in genericità e vaghezza. Si è già visto come sia impossibile, per ammissione dello stesso Krashen, definire operativamente (cioè in modo pratico tale da consentire di condurre degli esperimenti) la nozione di input comprensibile, o $i+1$. Lo stesso problema si pone per altri concetti come il monitor o l'acquisizione/apprendimento: quali criteri empirici possono essere utilizzati per stabilire che quel particolare apprendente ha fatto uso del monitor, o che quella data regola è stata appresa piuttosto che acquisita? Da questo punto di vista, le cinque ipotesi di Krashen sono viziate da una pericolosa circolarità. Ad esempio, se un apprendente non segue l' 'ordine naturale', Krashen direbbe che sta usando il monitor; ma come viene definito l' ordine naturale? Come quell'ordine che si ha quando non viene usato il monitor. Il 'filtro affettivo', poi, sembra essere più una metafora che un concetto scientifico operativizzabile: come si può misurare il livello di filtro affettivo? Come si può stabilire chi, quando e quanto usa? Se un apprendente procede lentamente, sarà colpa del filtro affettivo alto o della scarsità di input comprensibile? Il problema principale delle ipotesi di Krashen quindi non è che esse siano false, quanto il fatto che esse non sono falsificabili. La scienza moderna esige che le affermazioni siano verificabili e falsificabili: un'affermazione che non può essere sottoposta a un controllo scientifico rigoroso. Ciò non significa che sia un'affermazione falsa, banale o inutile: semplicemente, come tale, non è un'affermazione scientifica. Bisogna tener in mente queste considerazioni quando si valuta la teoria di Krashen. Nessuno generalmente la critica perché essa implichi delle falsità, delle proposizioni smentite dai fatti; il suo problema è proprio l'essere composta da affermazioni che i fatti non possono smentire. La sua utilità può allora consistere nel fornire un quadro estremamente generale all'interno del quale porre delle domande più specifiche, quelle sì verificabili e falsificabili empiricamente [...]».

LA DIMENSIONE INTERPRETATIVA

1.1. Il testo “artificiale” come fonte di input comprensibile.

Il testo greco di *Athénaze* è appositamente predisposta, come da esplicita dichiarazione degli autori inglesi e italiani, per una piena e diretta comprensione da parte dell'apprendente che è, anche, *lettore*. L'obiettivo di apprendimento fondamentale è infatti la comprensione del messaggio, del contenuto di cui il testo è portatore attraverso la lettura. Ciò è sostenuto e facilitato possibile mediante sussidi extratestuali (glosse) ed extralinguistici (immagini), paratestuali (note) e cotestuali (ciò che è noto al lettore della narrazione). Viene inoltre, secondo necessità, fornita la traduzione in lingua italiana delle parole greche mai incontrate prima.

Il testo greco di *Athénaze* è «un romanzo scritto in un greco dapprima semplicissimo, che però nel secondo volume lascia presto posto agli autori originali, a cui si arriverà senza scosse attraverso un percorso graduato e continuo» (Miraglia 1999, 12). Caratteristiche fondamentali sono le seguenti:

- frasi brevi;
- frasi contenenti le strutture-obiettivo;
- lessico selezionato su base frequenziale.

Nel MIC, il testo greco deve essere necessariamente, almeno nei primi stadi dello studio della lingua, “artificiale”, cioè composto appositamente (secondo una concezione della lingua antica come storicamente conclusa ma non esaurita), poiché non ci è pervenuto alcun testo che abbia caratteristiche di comprensibilità e intellegibilità tali da poter essere adeguato al livello elementare di principianti.

Scrivono Miraglia (1999, 6): «Ci si potrebbe chiedere perché usare, nei primi stadi dell'insegnamento delle lingue classiche (ché questo discorso vale tanto per il greco quanto per il latino), testi artificiali o adattati. Sono in molti, oggi, a negare la liceità d'un tale approccio: corretto sarebbe presentare agli studenti, sin dai primi giorni, solo testi originali, giunti a noi dall'antichità, non costruiti a tavolino per motivi didattici. Il fatto è, però, che in realtà non c'è nessun testo adatto ad essere offerto in pasto a *pueri tirones*, per il semplice motivo che nessun'opera antica — se non forse i soli *Hermeneumata pseudodositheana* — è stata composta con lo specifico scopo di insegnare con la dovuta gradualità, il necessario ordine e una compiuta sistematicità il latino o il greco. Gli stessi *Hermeneumata* avevano la finalità d'insegnare la lingua d'uso a scopi comunicativi, non di trasmettere una serie di cognizioni grammaticali e lessicali che consentissero l'accesso ai testi letterari».

Persino il testo greco “semplicissimo” del proemio del Vangelo di Matteo — esemplifica Miraglia — richiederebbe una conoscenza di ‘regole’ grammaticali notevoli, come il genitivo assoluto, gli articoli, la prima declinazione, la seconda declinazione, alcune forme della terza declinazione, l'aoristo secondo, il participio presente, il participio dell'aoristo passivo, l'infinito aoristo primo (tra l'altro con valore finale), l'aoristo passivo, l'imperfetto medio, varie preposizioni, il loro valore e la loro reggenza, la reggenza di alcuni *verba petendi e interrogandi*, l'uso delle interrogative indirette. E quanto al lessico, su quarantasette parole di cui consta il testo del proemio evangelico (senza contare i nomi propri e gli articoli), i vocaboli da imparare sarebbero ben trentacinque!

1.2. I testi dell'input comprensibile secondo Krashen

Krashen si è posto il problema della scelta di testi appropriati per l'insegnamento della lingua moderna all'interno dell'Approccio naturale, in quanto la lettura è per lui, come abbiamo accennato, una risorsa importante di input comprensibile.

Secondo Krashen, il testo per essere appropriato deve soddisfare due criteri: deve essere interessante per il lettore e deve avere un grado adeguato di complessità.

La complessità è il fatto determinante anche per un lettore “naturale” che è, come lo definisce lo studioso, colui che legge sviluppando abilità di lettura senza un'esplicita istruzione. In tal senso, si può

ipotizzare che tutto ciò che è necessario per “imparare a leggere” sia costituito da un testo appropriato e da un certo fine, cioè dalla ragione stessa della lettura.

Krashen (Krashen-Terrel 1983, 132-134) discute, brevemente, le tre componenti principali che determinano la complessità di un testo:

1. *Lessico*. Se è ovvio che troppe parole ignote in un brano possono renderlo incomprensibile, resta difficile stabilire il numero di parole sconosciute che possono essere tollerate in un brano da leggere. Un criterio oggettivo in quanto empirico è la constatazione che, se gli studenti devono tradurre parola per parola, usando tempo per compulsare il dizionario bilingue, ciò significa che il numero di parole non familiari è troppo elevato. È infatti un dato di fatto che il lettore non ha bisogno di conoscere tutte le parole per comprendere il senso generale (*to success in extracting meaning*). Se, comunque, il lessico è sola fonte di difficoltà per i lettori, è relativamente semplice individuare il livello appropriato di parole nuove da introdurre in un testo.
2. *Sintassi*. Non è semplice determinare il grado di complessità sintattica che può risultare accettabile, ossia che non interferisca troppo con la comprensione del messaggio. Certamente sarà più difficile processare le frasi lunghe, specialmente se ci sono subordinate e frasi relative (*embedded clauses*). Ma è dimostrato da alcune ricerche che i lettori possono comprendere brani contenenti strutture sintattiche al di là delle loro possibilità di controllo, oppure oltre il loro livello di $i+1$; i fattori lessicali e semantici possono far superare la difficoltà creata dal fattore sintattico. L'apprendente può cioè comprendere un testo, purché l'argomento gli sia in qualche modo familiare, anche se vi sono particelle, ausiliari ed elementi morfosintattici che vanno oltre la sua attuale competenza: «In other words, in reading, as in aural comprehension, acquirers are able to tolerate some 'noise' in the input data» (Krashen-Terrel 1983, 133).
3. *Semantica*. La difficoltà semantica può emergere da vari fattori, di cui uno è legato al grado di confidenza che il lettore ha con l'argomento trattato nel passo. Se da una parte argomenti familiari sono più comprensibili e dunque più utili per l'acquisizione della lingua, dall'altra parte l'ideale sarebbe che il lettore potesse disporre di testi che trattano di ciò che il lettore conosce già in parte, in maniera da tenere desto l'interesse, che è una componente essenziale nella teoria di Krashen: «our goal is to involve students so deeply in the message that they actually 'forget' it is encoded in another language» (Krashen-Terrel 1983, 134).

I testi in greco e in latino composti ad hoc per *Athénaze* o per *Familia romana*, possono essere considerati, a livello pedagogico-didattico, un “input comprensibile” nella prospettiva della teoria di SLA di Krashen. Il testo persegue la maggiore “comprensibilità” possibile perché l'apprendente possa rimanere focalizzato sul messaggio (*focus on meaning*) e non sulle forme grammaticali (*focus on form*), interessandosi alla narrazione delle vicende in cui i personaggi sono immersi. «Optimal input» scrive Krashen (1982a, 66-67) «focusses the acquirer on the message and not on form. To go a step further, the best input is so interesting and relevant that the acquirer may even "forget" that the message is encoded in a foreign language. Creating materials and providing input that meet this characteristic may appear to be an easy and obvious task, but my view is that, in reality, this requirement is not easy to meet, nor has the profession considered it obvious. It is very *difficult* to present and discuss topics of interest to a class of people whose goals, interests, and backgrounds differ from the teacher's and from each other's. I also claim that relevance and interest have not been widely perceived as requirements for input, since so many materials fail to meet this requirement».

Il testo greco di *Athénaze* ha le seguenti caratteristiche:

1. Il lessico è selezionato e graduato su base frequenziale secondo apposite ricerche recenti.
2. La sintassi è semplice all'inizio del testo, introducendo le subordinate man mano che si procede nella narrazione della storia.
3. A livello semantico, il messaggio è in sostanza la narrazione di una storia, congegnata come un vero e proprio “romanzo”, ambientato nell'Atene del V secolo a.C., ai tempi della guerra del Peloponneso.

Nella nostra interpretazione, l'approccio didattico di *Athénaze* si basa sull'assunto che il *reading for meaning* sia equivalente al *reading with meaning*, ovvero un efficace mezzo per l'acquisizione della lingua greca, facilitata dalla comprensibilità del testo che contiene "mimetizzata" la struttura-obiettivo (la forma della grammatica) che lo studente deve apprendere induttivamente o, come meglio illustreremo, come *conscious-raising* o *noticing*.

Quando lo studente legge il testo di *Athénaze*, è inserito nel contesto dell'apprendimento in classe, un contesto di *meaning-focused instruction*, ed è a contatto con l'input comprensibile che processa in un modo particolare, cioè mediante la lettura (e la contestuale comprensione), che costituisce al tempo stesso l'obiettivo didattico primario dell'apprendimento delle lingue classiche, rientrando appieno nell'ambito dell'Ipotesi della Lettura formulata da Krashen.

Ci sono sostanzialmente tre modi in cui l'insegnante, secondo Krashen, può aiutare la comprensione linguistica:

- articolazione lenta e chiara delle parole;
- insistenza su un lessico selezionato su base frequenziale (con poco slang e pochi *idioms*);
- semplificazione sintattica e frasi brevi.

Le principali procedure che rendono comprensibile l'input, facilitandone di conseguenza l'acquisizione, sono la semplificazione, la regolarizzazione e la ridondanza (Richards, Rodgers 2001², 209):

- la *semplificazione* si raggiunge dal punto di vista linguistico, tramite la sostituzione delle parole lunghe con altre brevi, dei termini specialistici con lemmi di uso comune e così via (Piemontese 1996);
- la *regolarizzazione* concerne i costrutti sintattici e implica la formulazione di enunciati senza deviazioni dalla norma, con un moderato uso di deittici, ecc.;
- la *ridondanza* consiste nel conferire evidenza a un elemento importante dell'input tramite l'utilizzo di espedienti linguistici e/o procedimenti di visualizzazione (disegni, *realia*, schematizzazioni, diagrammi, mappe concettuali, ecc.) o di diversificazione dei materiali.

I testi in greco di *Athénaze*, dapprima interamente "artificiali", poi inframmezzati da materiali originali, calati, per così dire, nella narrazione del "romanzo", sono sempre semplificato e adattati al livello di competenza grammaticale raggiunto dallo studente a quel punto del corso.

Che gli apprendenti "capiscano" il testo greco di *Athénaze*, ossia che esso rappresenti, a livello didattico-pedagogico, un "input comprensibile", viene confermato da un docente che ha usato il corso in un biennio (Ceschi 2007-2008, 142): «conseguenza immediata» dell'impiego di *Athénaze* è la «facilità nella comprensione anche di testi vieppiù complessi, pur con una serie di inevitabili approssimazioni e semplificazioni che spetta al docente gestire alla luce della propria sensibilità ed esperienza».

1.3. L'approccio induttivo: l'insegnamento della grammatica nel MIC

Induttivo è qualsiasi processo che parta dai fatti, dagli oggetti per assurgere a concetti di valore categoriale, ossia a generalizzazioni, classificazioni, leggi: dalla molteplicità percettiva all'unità concettuale. La sua base essenziale è necessariamente intuitiva.

Ma – specifica Titone (1992, 94-95) – «l'induzione didattica è soltanto velatamente euristica, in quanto non esige che l'alunno scopra, ma soltanto che riscopra un concetto o un principio. Presuppone quindi un'adeguata preparazione dell'insegnante, quale guida alla riscoperta e richiede necessariamente sistematicità ed economicità nello svolgimento della ricerca. L'insegnamento deve tendere a economizzare l'esperienza dell'allievo. Si oppone quindi al frammentarismo, alla dispersione inconcludente, all'episodicità pura».

Sono stati più volte confrontati vantaggi e svantaggi fra approccio deduttivo e induttivo nella presentazione delle regole per l'apprendimento di una L2 (Thornbury 2006, 29-48), *querelle* che risale almeno ai tempi del Movimento della Riforma, cioè agli anni Ottanta del XIX secolo, e che raggiunse il suo apice negli anni Sessanta del XX, ovvero nell'opposizione tra sostenitori del metodo audiolinguale e sostenitori dell'approccio cognitivo²⁰². La ricerca, anche di recente, ha tentato di indagare l'efficacia dell'insegnamento grammaticale "guidato" dal docente (Shaffer 1989; Herron-Tomasello 1992), aspetto che non tratteremo nel presente lavoro.

Al di là della storia del concetto di induzione e deduzione nell'insegnamento delle regole grammaticali (Hammerly 1975) e della riflessione su tale "controversia" secolare (Seliger 1975; Fischer 1979), spetta a Decoo (1996) il merito di aver ulteriormente articolato la tradizionale dicotomia, specificandone distinte modalità nel processo didattico²⁰³, per arrivare al superamento dei concetti stessi di induzione e deduzione, aprendo il campo alla ricerca sull'apprendimento implicito associato all'induzione inconscia²⁰⁴.

Nel MIC è previsto che l'alunno debba scoprire le regole nel contesto di dati linguistici, di solito sotto forma di testo che utilizza la particolare struttura grammaticale. Guidato dall'insegnante con domande e proposte di riflessione, il discente, «mentre legge e usa la lingua» nel primo tentativo «di sviluppare una propria grammatica personale» (Miraglia 1999, 22), deve arrivare a qualche generalizzazione che dia conto delle regolarità sottostanti ai dati linguistici e, in una seconda fase, formulare la propria "regola", ossia una spiegazione capace di descrivere il fenomeno linguistico. Ciò è chiamato induzione contestuale²⁰⁵. L'insegnante può poi correggere la definizione della regola che è pronta per essere praticata attraverso esercizi appositi. Per questo, i due volumi di *Athénaze* sono corredati di una grammatica di riferimento «di cui può servirsi l'insegnante ogni qual volta voglia sistemare in modo più compiuto e organico un particolare fenomeno grammaticale che si sia incontrato e studiato nel corso della lettura dei testi e dell'analisi dell'enchiridion. Pur presentandosi come una grammatica tradizionale (sebbene sfrondata di molti particolari accessori), essa non va usata per affrontare argomento per argomento teoricamente prima di incontrarne esempi nelle letture: è invece un sussidio estremamente importante per ordinare e fissare quanto appreso di volta in volta dopo che si siano induttivamente e con l'aiuto del docente affrontate ed esercitate sui testi le strutture linguistiche» (Miraglia 1999, 13).

In *Athénaze*, la struttura-obiettivo è presente in modo "mimetizzato" nel testo greco, inteso a livello didattico-pedagogico come fonte di input comprensibile, e lo studente, non informato di tale presenza da parte dell'insegnante, di fronte alla novità, è invitato a scoprire la regola che governa il funzionamento linguistico del passo, mentre comprende ciò che viene narrato grazie agli "stratagemmi" previsti dal corso. Il focus rimane, dunque, sempre a livello di *meaning* e non di *form*, poiché, come è stato detto da Krashen, la mancanza di conoscenza dichiarativa della regola non preclude la

²⁰² Per una sintesi sull'approccio cognitivo, cfr. Rizzardi-Barsi 2007², 267-307.

²⁰³ Queste sono le modalità analizzate con precisione da Decoo (1996): Modalità A: Deduzione effettiva; Modalità B: Induzione cosciente come scoperta guidata; Modalità C: Induzione che conduce a una esplicita "sintesi di comportamento"; Modalità D: Induzione subconscia su materiale strutturato; Modalità E: Induzione subconscia su materiale non strutturato.

²⁰⁴ Come abbiamo già avuto modo di porre in rilievo, la collezione di saggi curata da Nick Ellis (1994) *Implicit and explicit learning of languages* segnala il cambio di rotta nella ricerca SLA sulla dicotomia induttivo/deduttivo.

²⁰⁵ Mi pare sbrigativa l'illustrazione del concetto di induzione contestuale così come viene esposto negli studi di chi si è occupato del metodo ørberghiano, come ad esempio: «La formulazione più recente di questa impostazione didattica 'naturale' è il metodo Ørberg, oggi applicato anche in qualche corso in Italia. Da parte dei docenti che lo sperimentano, l'apprendimento viene descritto come frutto di una 'induzione contestuale': lo studente comprende il testo direttamente, senza mediazione della lingua materna, e può riflettere sulla lingua per impossessarsi delle strutture morfologiche. Resta che capire il significato delle parole non basta a capire il significato della frase, in quanto esso dipende dalle relazioni sintattiche (in parte espresse dalla morfologia): su questo specifico piano si colloca la diversità fra le lingue. In effetti, metodi di questo tipo possono servire per rendere il latino più interessante, ma la necessità e l'opportunità di riflettere sulla lingua permangono: e per questa riflessione sono necessari concetti di grammatica esplicita» (Benincà-Conti 2003, 41).

comprensione del passo, purché questa sia agevolata da fattori extralinguistici come le immagini, i *realia*, il contesto e il cotesto, il paratesto, secondo il principio teorico per cui l'input comprensibile contiene $i+1$.

Ora, nella prospettiva di Krashen, la grammatica, sinonimo di *conscious learning*, costituita da tutte le regole, da quelle scoperte e trattate dagli specialisti accademici alle regole pedagogiche studiate dagli scolari, ha due possibili funzioni nell'insegnamento di una lingua straniera: può essere usata con qualche profitto dal Monitor e può essere intesa come *language appreciation* o scienza linguistica. Secondo Krashen, l'Apprendimento non può mai trasformarsi in Acquisizione, in contrasto con la diffusa convinzione che sia possibile apprendere così a fondo una regola ed esercitarla così bene da farla diventare "automatica", e utilizzarla "senza pensarci", avendola quindi assorbita e interiorizzata nel LAD. Krashen è chiaro quando scrive che, al pari della presentazione della regola in maniera diretta (deduttiva) da parte del docente, l'approccio induttivo della scoperta della regola porta comunque a una forma di Apprendimento che nulla ha a che vedere con l'Acquisizione. L'apprendimento induttivo potrà avere tutt'al più qualche somiglianza con l'Acquisizione, ma per Krashen, una regola, pur imparata in maniera induttiva, è una rappresentazione mentale di una generalizzazione linguistica, cioè una regola Appresa, mentre una regola Acquisita, non essendo conscia, è manifestata da un "feeling" per la correttezza. Nella teoria *SLA* di Krashen, dunque, la controversia induttivo/deduttivo non è centrale per la didattica, poiché riguarda solo lo stile cognitivo preferito dal docente o dall'apprendente.

Con queste premesse, il testo di *Athénaze*, che può essere considerato, almeno a livello didattico-pedagogico, fonte di input comprensibile, offrirebbe di per sé l'opportunità di far interiorizzare all'apprendente (a condizione che il filtro affettivo sia basso) le strutture e gli elementi grammaticali, siano esse strutture-obiettivo o meno, presenti in modo "mimetizzato" nel testo: gli elementi grammaticali sarebbero *acquisiti* e l'operazione induttiva da parte dell'alunno sarebbe superflua, poiché il messaggio del testo è già stato "compreso", in tutto o in parte.

E tuttavia R. Ellis (2008, 164-165) individua opportunamente alcuni vantaggi dell'approccio induttivo (*discovery-based approach*) rispetto al metodo deduttivo.

1. Il metodo induttivo è potenzialmente più motivante della semplice spiegazione della regola grammaticale e, perciò, è molto probabile che gli studenti possano ricordare meglio quando la imparano;
2. Il metodo induttivo può incoraggiare gli studenti a formare e a verificare ipotesi sulla grammatica della L2, processi che, secondo Corder (1967) sono essenziali alla interiorizzazione (*input diventa intake*);
3. Il metodo induttivo può condurre a una conoscenza potente sulla grammatica di una lingua che non può essere ricavata da nessun testo di grammatica;
4. Con il metodo induttivo – e forse è questa la cosa più importante – le attività di scoperta grammaticale allenano all'apprendimento, poiché aiutano lo studente a sviluppare abilità necessarie a indagare la lingua in maniera autonoma, diventando cioè «in un certo senso, un piccolo linguista applicato»; armati di queste abilità, gli studenti analizzano meglio la lingua da soli e da soli comprendono come la grammatica funzioni, attività cognitiva di cui alcuni studi sul buon apprendente hanno sottolineato l'importanza;
5. Il metodo induttivo fa sì che l'apprendente compia la scoperta della regola parlando (o leggendo) in L2: nella "comunicazione" sulla grammatica la regola può diventare un contenuto.

E in effetti nel MIC, a giudizio dello scrivente, "l'indagine" operata dall'allievo sulla lingua, anche al livello più elementare, finalizzata cioè alla scoperta del funzionamento del fenomeno linguistico sottostante al testo greco, inteso come input comprensibile, può assumere un ruolo importante nell'apprendimento. Nella fattispecie, questo processo può essere interpretato come *consciousness-raising* o *noticing*, come operazione propedeutica alla fase successiva, prevista nel MIC, che consiste nella spiegazione esplicita della regola da parte del docente.

1.4. I concetti di *Consciousness-raising* e *Noticing*

La lingua senza la grammatica sarebbe caotica (Batstone 1994, 35): l'apprendente ha bisogno di avere a propria disposizione conoscenze dichiarative sulla lingua (grammatica) per essere in grado di manipolare e al tempo stesso di comprendere concetti, regole e processi della lingua (*metalinguistic knowledge*): il sistema della lingua deve diventare chiaro ed evidente all'apprendente perché possa essere utilizzato in specifiche funzioni e in situazioni comunicative.

Come abbiamo illustrato, due approcci essenziali sono stati usati per insegnare la grammatica: l'approccio esplicito, adottato laddove si ritenga importante il controllo degli aspetti formali della lingua per l'acquisizione della stessa, e l'approccio implicito, che viene impiegato laddove per lo sviluppo della competenza linguistica si ritiene essenziale la produzione.

Molti ricercatori sulle tematiche della *SLA* considerano l'insegnamento della grammatica come *consciousness-raising*, tradotto in italiano con i termini "coscientizzazione" o "presa di coscienza": infatti ritengono che la consapevolezza di un particolare elemento, forma o struttura di una data lingua sia sviluppata dall'atto dell'insegnamento persino se gli apprendenti non sanno usare subito l'elemento oggetto di studio. In questa prospettiva, l'apprendimento non è solo un prodotto dell'insegnamento sulle specifiche e singole forme linguistiche (*knowledge about a language*), ma sarebbe anche il risultato derivante dall'input arricchito (*input enhanced*), cioè grazie a operazioni assolute sull'input focalizzato sul significato e sul contenuto.

Fin dalla pubblicazione dei libri di Krashen, Sharwood Smith (1981, 159) volle contrastare in un saggio la Teoria del Monitor, che si basava sulla separazione tra l'apprendimento conscio e l'acquisizione subconscia e, qualche anno dopo, ripubblicò il medesimo articolo proponendo il concetto di "coscientizzazione" (Rutherford-Sharwood Smith 1988, 3): «Consciousness-raising is intended to embrace a continuum ranging from intensive promotion of conscious awareness through pedagogical role articulation on the one end, to the mere exposure of the learner to specific grammatical phenomena on the other. [...] What is important... are possible answers to questions having to do with *what* we choose to bring to consciousness, what *motivates* the choice, *when* and *how* (i.e. by what means) we raise something to consciousness, *how often* we call attention to it, *how detailed* is the information [...] and *what effect* on learner behavior the information is intended to have».

I sostenitori del *consciousness-raising* sostengono che l'istruzione formale sia importante nella facilitazione dell'acquisizione della conoscenza grammaticale (*declarative or explicit knowledge*), poiché l'esposizione all'input è certamente, necessaria, ma non sufficiente per garantire il successo dell'acquisizione. Cosa che sembra confermata da uno studio sperimentale (Yip 1994).

Qual è allora la dirimente differenza tra la prospettiva del *consciousness-raising* e l'insegnamento delle forme grammaticali di una data lingua previsto dal metodo "tradizionale" (MGT)?

Secondo R. Ellis (1993, 5-6), il *consciousness-raising* consiste in attività che sono finalizzate a consentire all'apprendente di "comprendere", avendone appunto consapevolezza, come un particolare elemento grammaticale funzioni, in cosa consista, e così via, senza richiederli di produrre frasi che contengano quel particolare elemento grammaticale; più precisamente, vengono somministrati all'apprendente dati della L2 in una determinata forma, con la richiesta di eseguire qualche operazione su essi o con essi e l'obiettivo di arrivare alla comprensione esplicita di proprietà linguistiche della lingua-obiettivo (R. Ellis 1997, 160).

Secondo R. Ellis, dunque, l'apprendente è chiamato, in questi tipi di attività, ad analizzare dati specialmente strutturati per scoprire una regola grammaticale o, secondo le parole di Batstone (1994, 35), «to make his/her own discoveries about grammar».

In particolare, R. Ellis (1997, 160) individua due tipi di attività di *consciousness-raising* (deduttiva e induttiva), e specifica che nella seconda l'apprendente è chiamato a ricavare la regola della struttura-obiettivo dai dati di L2 forniti; ma in entrambi i casi tali attività non sono finalizzate alla produzione della struttura-obiettivo, ma alla comprensione mediante la formulazione di un qualche tipo di rappresentazione cognitiva su come la struttura-obiettivo funzioni (R. Ellis 2002, 169).

Mentre il *consciousness-raising* è quindi un mezzo il cui fine è ottenere la competenza grammaticale, considerata come condizione necessaria ma non sufficiente, in quanto l'apprendente fornisce il proprio ulteriore contributo, invece l'insegnamento della grammatica, il più delle volte associato al MGT, costituisce un tentativo di "instillare", ovvero di travasare, quella competenza direttamente nell'apprendente come su una *tabula rasa*, con il presupposto che essa sia condizione necessaria e sufficiente per apprendere la lingua (Rutherford 1987, 24).

Nel MGT, infatti, il principio fondamentale è che sapere una lingua equivale a conoscere le regole grammaticali (*knowledge about a language*) e conoscere le regole significa anche sapere applicare queste conoscenze nella pratica finalizzata alla traduzione di frasi o passi dalla L1 alla L2 o viceversa. In questa ottica, il docente deve lavorare "sullo studente" al fine di sviluppare capacità cognitive che gli permettano di analizzare e riflettere in modo astratto sulle proprietà delle forme e sul funzionamento delle regole che governano la lingua. La conoscenza esplicita del sistema lingua, che Krashen chiama Apprendimento, è in questa prospettiva il mezzo più efficiente per raggiungere il fine ultimo dell'insegnamento del MGT, ovvero avere accesso a un corpus di testi letterari altamente rappresentativi di una cultura e di una civiltà. La conoscenza metalinguistica è il pensiero astratto che deriva dalla capacità sia di scomporre la frase, spesso presa da autori classici, nelle sue componenti morfologiche, sia di saper identificare i rapporti sintattici che "tengono in piedi" la frase per poi procedere alla traduzione nella lingua madre e così comprendere il messaggio della frase.

I sostenitori del *consciousness-raising* affermano, invece, che esso è capace di sviluppare la consapevolezza (*awareness*) di una specifica struttura grammaticale a livello di comprensione che conduce, spontaneamente, l'apprendente a produrre la struttura nell'output in contesto comunicativo (Rutherford-Sharwood-Smith 1985, 280).

In altre parole, l'insegnamento della grammatica, nel senso tradizionale che assume nel MGT, è un fine *per se*, poiché la conoscenza metalinguistica e la capacità di analisi sono visti come il presupposto necessario per accedere ai testi letterari, mentre il *consciousness-raising* è inteso come mezzo per ottenere una competenza grammaticale quale approccio cognitivo «compatible with current thinking about how learners acquire L2 grammar» (R. Ellis 2002,173), e capace di far apprendere certe aree della grammatica (Yip 1994,123).

Nel dibattito tra Acquisizione e Apprendimento, tra il ruolo dell'insegnamento della grammatica come conoscenza esplicita dichiarativa e l'esclusione di tale insegnamento, in quanto la grammatica sarebbe conoscenza implicita ottenibile mediante l'esposizione all'input (comprensibile), negli anni Ottanta Schmidt formula l'Ipotesi del Noticing²⁰⁶, definito come un'esperienza individuale di forme linguistiche che consenta una potenziale verbalizzazione (*availability for verbal report*: Schmidt 1990). Essa afferma che l'input non diventa intake per l'apprendimento della lingua a meno che non venga "notato" (*notice*), cioè registrato a livello conscio; in parole più semplici, si apprendono le cose a cui si presta attenzione (*attend*) e non si apprendono le cose verso cui non si presta attenzione:²⁰⁷ secondo Schmidt e Frota (1986, 311), «a second language learner will begin to acquire the target like form if and

²⁰⁶ L'origine dell'Ipotesi del *Noticing* è interessante, in quanto fa parte della biografia dello stesso Schmidt. Egli, in quegli anni, si recò in Brasile per imparare la lingua portoghese, come racconta lui stesso (Schmidt-Frota, 1986). Frequentò un corso di cinque settimane e trascorse il resto del tempo a imparare la lingua interagendo con i parlanti nativi; tenne un diario della sua esperienza di apprendente che venne poi analizzato da Frota. I risultati di questo studio posero in evidenza che l'istruzione in classe fu utilissima, ma la presenza e la frequenza nell'input comunicativo si rivelarono ancora più importanti. Facendo, inoltre, un confronto tra ciò che Schmidt scrisse sul diario, ciò che registrava su nastro ogni mese e ciò che veniva insegnato in classe, Schmidt e Frota scoprirono che qualche forma che era frequente nell'input non era stata ancora acquisita fino a che non fosse stata registrata, cioè "notata" nell'input. Infatti «the "noticing hypothesis" states that what learners notice in input is what becomes intake for learning» (Schmidt, 1995, 20).

²⁰⁷ Senza alcuna pretesa di rispondere a tale domanda su una questione di grande complessità, possiamo riportare, utilmente ai fini della nostra ricerca, una definizione sintetica fornita da due psicologi: «l'attenzione è la distribuzione generale dell'attività mentale sui compiti che vengono eseguiti dagli individui. Dati i nostri limiti per il numero di cose su cui ci possiamo focalizzare, un aspetto chiave dell'attenzione è quello della scelta dei compiti su cui concentrarsi» (Moates-Schumacher 1980, 62).

only if it is present in comprehended input and ‘noticed’ in the normal sense of the word, that is consciously».

Da allora Schmidt ha approfondito l’Ipotesi del Noticing e, facendo una rassegna della letteratura esistente fino alla fine degli anni Novanta, delinea il concetto di “coscienza” distinguendolo in “coscienza come intenzione” (*consciousness as intention*), “coscienza come attenzione” (*consciousness as attention*) e “coscienza come consapevolezza” (*consciousness as awareness*). (Schmidt 1990, riassunto in Schmidt 2010, 725-726):

- la “coscienza come intenzione” riflette la distinzione tra apprendimento casuale (*incidental*), cioè quando si apprende senza avere una particolare intenzione di apprendere contro l’apprendimento intenzionale (*intentional*), cioè finalizzato a imparare qualcosa che si vuole imparare. Il classico esempio è che noi apprendiamo molte parole mentre leggiamo, sebbene il nostro scopo nel leggere sia di solito la comprensione e il piacere della lettura;
- la “coscienza come attenzione” (volontaria o involontaria) comprende subsistemi psicologici che vengono attivati quando, nel processamento dell’informazione, le abilità utilizzate nell’esperienza di routine comune, cioè l’essere all’erta, l’essere orientato, l’essere attento sono inadeguate e insufficienti. Un esempio è l’acquisizione del lessico per cui si deve prestare attenzione sia alla forma della parola (pronuncia e spelling) sia a qualsiasi indizio che sia disponibile nell’input che possa condurre all’identificazione del significato. Per acquisire la morfologia, si deve prestare attenzione sia alle forme dei morfemi sia ai significati, mentre per acquisire la sintassi si deve prestare attenzione all’ordine delle parole e ai significati con cui sono associate tra loro.
- la “coscienza come consapevolezza” pone maggiori problemi nella SLA in quanto costituisce in sostanza la prima Ipotesi di Krashen, cioè la dicotomia tra Acquisizione e Apprendimento, diventata nel dibattito successivo, soprattutto nell’approfondimento della psicolinguistica di Reber, la distinzione tra tipi di conoscenze grammaticali: *esplicita e/o dichiarativa*, che è conoscenza sulle regole grammaticali e sulle forme sviluppata tramite l’istruzione, e *implicita o procedurale*, che è l’abilità di parlare sulla lingua sviluppata a livello inconscio tramite la comunicazione orientata sul significato (Schmidt 2010, 725).

Schmidt (1990, 149), di fronte a questo tipo di riflessioni, per chiarire meglio il rapporto tra apprendimento implicito ed esplicito²⁰⁸, ha proposto l’ipotesi del *Noticing* i cui punti salienti sono:

- l’*intake* è quella parte dell’*input* che l’apprendente “nota” (Schmidt 1990, 139);
- la consapevolezza (*awareness*) è richiesta per ogni apprendimento (Schmidt 1995, 27);
- l’acquisizione di L2 è condizionata fortemente da ciò a cui l’apprendente presta attenzione e da ciò che ‘nota’ nell’input nella lingua-obiettivo e, inoltre, lo stesso apprendente è parimenti condizionato da ciò che comprende essere il significato dell’input notato (Schmidt, 2001, 3-4).

Ma il *noticing* indica, a un livello più astratto e più alto, *understanding*, una “comprensione”, che include generalizzazioni derivate da esempi della lingua “notata” dell’input, fino alla conoscenza delle regole e alla consapevolezza metalinguistica.

Nel quadro delineato da Schmidt (2010, 726), nel processo cognitivo del *noticing*, l’apprendente presta attenzione all’input e individua un certo elemento linguistico in modo consapevole, istantaneo e soggettivo, mentre nell’*understanding*, tenta di comprenderne la funzione, analizzando l’elemento e

²⁰⁸ Scrive Schmidt (1990, 149-150): «I have claimed that subliminal language learning is impossible, and that intake is what learners consciously notice. This requirement of noticing is meant to apply equally to all aspects of language (lexicon, phonology, grammatical form, pragmatics), and can be incorporated into many different theories of second language acquisition [...] What learners notice is constrained by a number of factors, but incidental learning is certainly possible when task demands focus attention on relevant features of the input. [...] Incidental learning in another sense, picking up target language forms from input when they do not carry information crucial to the task, appears unlikely for adults. Paying attention to language form is hypothesized to be facilitative in all cases, and may be necessary for adult acquisition of redundant grammatical features. In general, the relation between attention and awareness provides a link to the study of individual differences in language learning, as well as to consideration of the role of instruction in making formal features of the target language more salient and facilitating input encoding».

confrontando i vari contesti in cui ha “notato” lo stesso elemento. Il *noticing* sarebbe necessario per l’acquisizione della L2, mentre l’*understanding* sarebbe facilitativo ma non richiesto.

Così avviene la registrazione dell’elemento linguistico nell’apparato acquisizionale o, come direbbe Krashen, nel LAD dell’apprendente, disponibile alla necessità.

Ora, nel MIC si possono individuare alcuni fattori che possono condurre l’apprendente a “notare” certi elementi morfosintattici nel testo greco, cioè nell’input²⁰⁹, facilitandone la registrazione conscia.

Secondo Miraglia (2004a, 42), durante l’apprendimento linguistico mediante il MIC, «mentre i ragazzi leggono questa storia... le parole nuove sono spiegate in una colonna laterale (che contiene anche tutti i fenomeni linguistici su cui di volta in volta il ragazzo deve concentrare la sua attenzione) usando sinonimi, antonimi, circonlocuzioni che adoperino vocaboli già noti al discente» e «la frase è l’unità di senso fondamentale in qualunque lingua, e lo studente deve fin dal principio mirare a comprender frasi intere all’interno del contesto del brano nel suo complesso. In qualunque lingua le frasi si conformano a un numero limitato di possibilità strutturali, e gli studenti devono imparare a reagire agli elementi della frase a mano a mano che essi compaiono nella sequenza delle parole, ad acquisire il senso delle variazioni nell’ordine delle parole, e a osservar da vicino le terminazioni come chiavi per la struttura e il significato» (Miraglia 1999, 21; *sottolineature mie*).

Lo studente, dunque, deve “reagire” all’ordine delle parole che compongono la frase e alle terminazioni delle parole nella lingua antica, che è per natura altamente flessiva. L’esposizione all’input comprensibile deve stimolare l’apprendente, durante la processazione del testo mediante la lettura, ad attivare a livello inconscio l’Acquisizione delle strutture già “note”, già studiate (anche a livello di presentazione esplicita), insomma già incontrate nelle lezioni/letture precedenti secondo il sillabo strutturale di *Athénaze*. D’altro canto il contatto continuo con il testo che è fonte di input comprensibile e i processi di tipo induttivo attivati nell’insegnamento devono portare l’apprendente a “notare” le nuove strutture-obiettivo, a scoprire il funzionamento della regola che governa il fenomeno linguistico in un contesto, caratterizzato, appunto, dalla piena comprensibilità.

Nel MIC, con la guida dell’insegnante, l’apprendente è invitato a intuire il significato e a ragionare sulla struttura-obiettivo (*form*), che è inserita in un messaggio portatore di un contenuto (*meaning*) già compreso in gran parte grazie a fattori extralinguistici, grazie a fattori linguistici già noti perché già assimilati a livello morfosintattico e lessicale e, infine, grazie a elementi paratestuali e cotestuali.

In questo senso, il testo offerto da *Athénaze* (come quelli di Ørberg), insieme al suo apparato iconografico e ai rimandi extratestuali, può essere considerato, fonte oltre che di input comprensibile, almeno a livello pedagogico-didattico, anche di input “arricchito” (*enhanced*), che favorisce variamente il *noticing* delle strutture-obiettivo e dunque l’acquisizione linguistica.

L’*input enhancement* (arricchimento dell’input), termine coniato da Mike Sharwood Smith, caratterizza quei metodi in cui il docente utilizza alcuni espedienti per rendere più salienti per l’apprendente alcuni elementi della L2, in modo tale da facilitare l’acquisizione (Sharwood Smith 1993). Esso include tecniche come ad esempio l’eliminazione di fenomeni linguistici (elisioni di vocali in certe lingue), sottolineature ed evidenziazioni foniche, paralinguistiche (segni speciali nel contesto, glosse e immagini o video correlati specificatamente al contesto), o visive nello scritto, l’utilizzo di gesti, oppure anche pratiche più esplicite e tradizionali in cui l’attenzione del discente è condotta in maniera diretta sul funzionamento del sistema linguistico discutendo specifici aspetti grammaticali, tematizzando e spiegando regole della L2, specie se complesse, nella L1 dei discenti. Tutte queste tecniche e questi

²⁰⁹ Le richieste di certe attività istruttive il cui svolgimento richiede il *noticing* degli elementi linguistici e in particolare della struttura-obiettivo sono determinate anche dai seguenti fattori (R. Ellis 1994, 94):

- 1) La frequenza degli elementi linguistici e in particolare della struttura-obiettivo nell’input;
- 2) Gli elementi linguistici e in particolare la struttura-obiettivo che non si conformano alle aspettative dell’apprendente (ad esempio se sono insoliti nell’input);
- 3) La salienza degli elementi linguistici e in particolare della struttura-obiettivo come risultato della posizione nella frase o della loro forma fonologica;
- 4) La conoscenza linguistica esistente dell’apprendente (che obbliga l’apprendente a “notare” certi elementi linguistici o la struttura-obiettivo prima di altri).

espedienti possono favorire il *noticing* finalizzato all'Apprendimento e, a lungo andare, l'Acquisizione in senso krasheniano²¹⁰.

L'approccio induttivo del MIC, dunque, a contatto vivo e diretto con il testo antico, può essere considerato una forma di *noticing*, innescato da quella serie di fattori che rendono il testo stesso un input "arricchito"; l'insegnante aiuta lo studente, mediante attività sul testo assimilabili a tecniche di *consciousness-raising*²¹¹, a scoprire il funzionamento della regola sottostante al fenomeno linguistico riscontrato nell'input comprensibile, cioè nel testo greco.

In questa sede, come contributo a una nomenclatura che possa contribuire a mettere a fuoco i presupposti teorici del MIC, proporrei di chiamare "sistemazione (della regola)" questo momento in cui la regola grammaticale, non ancora precisamente formalizzata e verbalizzabile nell'interlingua dell'apprendente²¹², è "notata" a livello intuitivo ovvero a livello di presa di coscienza, e lo studente dunque è "coscientizzato" della regola (*consciousness-raising* o *noticing*).

Dopo che la regola è stata, in questo modo, "sistemata" sotto la guida e con l'aiuto del docente a seguito del processamento induttivo del testo da parte dello studente, l'insegnante passa, alla fine della lettura del passo (o meglio dopo la lettura comprendente), alla pratica della regola mediante esercizi e, infine, alla spiegazione diretta ed esplicita della regola grammaticale, secondo il sillabo strutturale su cui *Athénaze* o *Lingua latina per se illustrata* sono costruiti, secondo una impostazione analoga a quella della grammatica tradizionale.

Proporrei di denominare "sistemizzazione" questa fase di registrazione della regola a livello cosciente: a questo punto, lo studente ha accesso alla regola come dato dichiarativo e, in virtù della sua conoscenza metalinguistica, è capace di riflettere sulla lingua, verbalizzare la regola grammaticale come regola pedagogica e richiamarla al momento del bisogno (*retrieval*), mettendola a disposizione cioè del Monitor, secondo l'ottica di Krashen.

Allo studente è chiara la regola pedagogica come fatto dichiarativo, ma che in qualche maniera è già stata "proceduralizzato"²¹³ mediante la lettura comprendente.

²¹⁰ La bibliografia sul ruolo e sugli effetti dell'input arricchito nell'acquisizione di una L2 è vasta (per un primo orientamento: cfr. Wong 2005). Segnaliamo solo un articolo di Lee e Haug (2008), che hanno sintetizzato 16 studi (12 articoli e 4 tesi non pubblicate che davano conto di esperimenti condotti tra il 1981 e 2006) per esaminare l'effetto dell'input arricchito nel testo sull'insegnamento grammaticale di una L2 mediante la presentazione di attività di lettura.

²¹¹ L'input arricchito (*enhanced*) sostituisce la denominazione precedente di "coscientizzazione" o presa di coscienza (*consciousness-raising*), dal momento che il termine nuovo non implica necessariamente che cambiamenti nella mente dell'apprendente siano dovuti a cambiamenti esterni nell'ambiente che possono essere deliberatamente progettati dai docenti di lingua e dagli autori di manuale.

²¹² Sul rapporto tra interlingua e apprendimento delle lingue classiche, con attenzione all'analisi dell'errore, cfr. Pallotti 2003.

²¹³ Nella complessa rete degli studi sulla conoscenza implicita e sulla conoscenza esplicita, il lavoro di John Anderson (1983; 2009) occupa un ruolo importante nella psicologia cognitiva: egli ha distinto la conoscenza dichiarativa (*declarative knowledge*) dalla conoscenza procedurale (*procedural knowledge*) in una complessa architettura concettuale chiamata sistema ACT-R. A noi basta solo porre l'attenzione sul fatto che Anderson ha proposto un modello di tre *step* per l'abilità dell'apprendimento. Nel primo step, l'apprendente acquisisce la conoscenza dichiarativa, o la "*knowledge about*". Per esempio, nel caso della grammatica, egli equipara la conoscenza dichiarativa alla conoscenza di una regola grammaticale, come p.e. quella per cui la lingua inglese richiede alla fine della forma della terza personale singolare del verbo al presente la desinenza '-s'. Nel secondo step, la conoscenza dichiarativa viene 'proceduralizzata' (*proceduralize*), il che significa che «a method for performing the skill is worked out» (Anderson 1983), cioè che l'apprendente sviluppa conoscenza procedurale, ovvero "*knowledge of how to*". Il terzo step si ha quando la conoscenza procedurale è automatizzata, cioè, quando si usa la regola senza dover pensare a essa. Scrive Ellis (2009, 11-12): «Implicit knowledge is tacit and intuitive whereas explicit knowledge is conscious. Thus, it is possible to talk about intuitive and conscious awareness of what is grammatical. [...] Implicit knowledge is procedural whereas explicit knowledge is declarative. Implicit knowledge is 'procedural' in the sense conferred on this term in the ACT-R cognitive architecture mentioned above. For example, for past tense verbs, learners behave in accordance with a condition-action rule along the lines of 'if the action to be referred to occurred in the past and is completed, then add -ed to the base form of a verb'. Explicit knowledge is made of facts about the L2. This is not different from encyclopedic knowledge of any other kind. I know, declaratively, that the Normans invaded England in 1066. Similarly, I know that verbs like 'explain' require an indirect object with 'to' and, further, that the indirect object usually follows the direct object. These facts are only loosely connected; they do not constitute a 'system' in the same way that the implicit knowledge of proficient L2 users does. L2 learners' procedural rules may or may not be target-like while their

Nella mia proposta terminologica, la “sistemazione” è un’opera di coscientizzazione, che da uno stato intuitivo, implicito passa a uno stato sempre più coscientizzato (“notato” nei termini di Schmidt), mentre la “sistemizzazione” è la registrazione a livello cosciente della regola grammaticale nell’interlingua dello studente sotto forma di regola pedagogica, che diventa verbalizzabile anche mediante la conoscenza metalinguistica, spesso utilizzando termini tecnici della grammatica tradizionale²¹⁴.

L’insegnamento linguistico nel MIC, dunque, si basa anzitutto su un processo di presa di coscienza delle strutture grammaticali da parte dell’apprendente in un continuo, vivo e diretto contatto con il testo e mediante un approccio induttivo: propriamente parlando, viene adottata, almeno in stato iniziale la riflessione sulla lingua intesa, e non l’insegnamento della grammatica, come avviene nel MGT (TABELLA 14)²¹⁵.

Mi pare che anche le riflessioni sul *consciousness-raising* e sul *noticing* in un certo senso affondino le loro radici in ciò che Otto Jespersen chiamava *inventional grammar*.

2. La motivazione nel MIC secondo l’Ipotesi del Filtro Affettivo

La ricerca SLA ha dedicato grande attenzione alla motivazione e ha approfondito il costrutto, cioè i concetti chiave relativi ai meccanismi psicologici su cui le teorie linguistiche poggiano.

Sostanzialmente la motivazione si riferisce alla volontà di o alla disponibilità personale a fare o, nel nostro caso, apprendere qualcosa, ma, nella SLA, essa è stata interpretata e studiata con riferimento a costrutti statici relativi alle variabili sociopsicologiche (cioè come l’apprendente percepisce la lingua-obiettivo e la cultura e il grado a cui l’apprendente desidera interagire), a costrutti orientati alle componenti cognitive (cioè il sé mentale dell’apprendente), a costrutti relativi alla psicologia contemporanea sull’autostima, autoregolazione e altri fattori di ricerca sulla personalità umana.

Ma nei tempi recenti, la motivazione è stata vista dagli studiosi come *desiderio*, poiché gli studiosi hanno spostato la propria ricerca sui fattori interni dell’individuo come insieme di cause che possono determinare il successo nel processo di acquisizione di una L2 (Van Patten-Benatti 2010, 43).

Gardner, uno dei primi studiosi che, fin dagli anni Settanta, si è occupato della motivazione, afferma che essa è la misura dell’impegno che un individuo mette nell’apprendere una lingua a causa del proprio desiderio e della soddisfazione provata in tale attività (Gardner 1985, 10)²¹⁶.

Gli studiosi hanno raggruppato le motivazioni, che sono molte e diverse, per l’apprendimento di una L2 in tre tipologie: vi possono essere motivazioni strumentali, cioè basate sui bisogni, come ad esempio quello di ottenere, imparando bene la L2, buoni voti o successo nel lavoro, anziché bocciature e

declarative rules are often imprecise and inaccurate. The condition-action rules that learners construct as part of their implicit knowledge may or may not conform to the native speakers’ rules».

²¹⁴ Naturalmente, non ci pare possibile affermare se e quando, anche solo a livello puramente teorico, nel MIC possa esserci l’*understanding* della regola grammaticale nei termini di Schmidt: proprio perché, in base all’Ipotesi del Noticing, il *noticing* è necessario per l’acquisizione della L2, in questa sede riteniamo opportuno solo parlare di *noticing* quale contributo all’interpretazione del MIC alla luce delle teorie SLA. Schmidt scrive (2010, 727): «The claim that “noticing” but not “understanding” is required for learning implies that both explicit and implicit learning of generalizations are possible. In the case of explicit learning, attended and noticed instances become the basis for explicit hypothesis formation and testing. Implicit learning is also hypothesized to depend on attended instances in the input, but generalization beyond the instance is held to depend on a basic human learning mechanism that automatically detects regularities across instances, resulting in an intuitive form of knowledge that goes beyond what can be verbalized. Experimental evidence for implicit second language learning, in this sense of learning generalizations without awareness and without the ability to express them, is actually quite limited».

²¹⁵ Per maggior chiarezza delle differenze tra il concetto di “riflessione sulla lingua”, propria del MIC, e di “insegnamento della grammatica”, propria del MGT, riproponiamo in maniera letterale la tabella del Balboni, adottando l’espedito del corsivo per rendere chiaro al lettore le mie aggiunte/integrazioni atte a delucidare le spiegazioni.

²¹⁶ Naturalmente gli insegnanti sono molto interessati a conoscere le cause di questo atteggiamento motivato, anche perché vorrebbero riscontrarlo nei loro studenti...

insuccesso; motivazioni integrative, come il desiderio di integrarsi meglio nella comunità dei suoi parlanti; motivazioni intrinseche, determinate essenzialmente dal tipo di situazioni in cui avviene l'apprendimento: certi libri, certi modi di fare lezione, certi insegnanti, possono, agli occhi dell'apprendente, essere più motivanti.

Sebbene le ricerche specifiche al riguardo siano scarse, noi ci soffermeremo in particolare sulla motivazione intrinseca che può essere:

- motivazione intrinseca generale: alcuni individui possono provare un interesse in generale per le lingue e il loro apprendimento;
- motivazione intrinseca legata ai testi in L2: i testi, con il che si intende sia quelli scritti sia quelli orali pronunciati dal docente o dai parlanti, mediante i quali la L2 viene appresa possono essere più o meno motivanti.
- motivazione intrinseca legata alla situazione di apprendimento: certe situazioni di apprendimento possono portare un maggiore o minore livello motivazionale; per esempio in una classe, si percepisce un'aria di serenità, collaborazione, stima reciproca o, al contrario, tensione, competizione e risentimento; ognuno di questi fattori, in modo complessivo, contribuisce al livello motivazionale con cui l'apprendente affronta il processo di acquisizione di una L2: in questo quadro la motivazione esprime un insieme di "desideri" che possono più o meno influenzare il processo stesso.

Se, come gli studiosi hanno confermato, vi è uno stretto rapporto tra motivazione e risultati dell'apprendimento, ciò accade perché la motivazione si manifesta come desiderio e impegno per affrontare nel miglior modo possibile il processo. L'apprendente più motivato pone maggiore attenzione all'input e mette in moto una serie di molteplici strategie cognitive.

Tuttavia la motivazione è una nozione complessa, costituita da una somma di più fattori, che la ricerca ha cercato meritoriamente di isolare, ma di nessuno dei quali si può singolarmente dimostrare l'importanza, al fine di predire il successo nell'apprendimento di una L2 (Pallotti 2001², 219-220).

È legittimo chiedersi con piglio didattico: è l'amore di uno studente per la L2 a fargli prendere i bei voti o sono i bei voti a rendere amabile la L2? La risposta finora fornita e per lo più accettata è che la motivazione intrinseca è la causa e non l'effetto del successo (Gardner-Lambert, 1959, 1972, con riscontro, più di recente, in Gardner-Tremblay, 1994a e 1994b), ma va riconosciuto che la ricerca è stata scarsa in questo ambito, e dominata quasi esclusivamente dal paradigma psicosociale (Pallotti 2001², 218).

Per questa ragione, non è attualmente possibile una seria valutazione di questa componente alla luce delle ricerche sulla SLA e qui ci limiteremo a esporre le caratteristiche che possono motivare allo studio del greco (e del latino) dei testi impostati sul MIC così come sono illustrate dai suoi autori e promotori. Nel MIC, infatti, è centrale il concetto della motivazione che dovrebbe provare lo studente per lo studio della lingua latina (e greca) quale «strumento formidabile capace di superare i confini del tempo», come si esprime Miraglia in riferimento al latino.

Uno dei compiti del docente, secondo Miraglia, in base alla sua esperienza didattica presso il liceo napoletano "Calamandrei", è di motivare lo studente facendo nascere in lui l'orgoglio d'incamminarsi lungo un cammino che, grazie a un metodo basato sulla gradualità e sullo sforzo sempre commisurato alle sue reali possibilità, lo condurrà a capire il latino, lingua che gli permetterà l'accesso a un patrimonio culturale-spirituale di inestimabile valore, capace non solo di arricchire la sua cultura personale, ma anche di fornire chiavi per la comprensione della realtà contemporanea.

Naturalmente il docente "motivatore", pur ribadendo la "piacevolezza" (cfr. Mandruzzato 1989) dell'apprendimento del latino, mediante il MIC, non deve nascondere la difficoltà delle lingue classiche così diverse da quelle moderne, deve chiarire che senza impegno non si raggiunge nessun risultato e, fin dal primo giorno, deve richiedere con fermezza una certa dedizione e un coinvolgimento attivo dello studente nella lezione. Ma, come evidenzia Miraglia (2009, 8), «l'impegno e il lavoro risultano assai più piacevoli e doppiamente efficaci quando nascono da una motivazione interna, da un interesse, che starà a noi suscitare. Quanto più noi daremo, in termini d'entusiasmo, di lucidità, di carica ed energia, tanto più risponderanno i ragazzi. Ed essi devono sentire ogni giorno d'avvicinarsi sempre più alla meta: la lettura corrente e non sofferta dei testi d'autore: non solo dei classici antichi, ma dei testi del medioevo, del rinascimento, dell'età moderna che hanno fatto la nostra storia. Una lettura che assomigli a un vero e proprio colloquio, non una faticosa decifrazione. La finalità ultima del corso è proprio

questa: mettere i ragazzi in condizione di leggere la prosa (e, con pochi accorgimenti, la poesia) latina con gioia e facilità, così da sentire, da ascoltare il messaggio che viene da chi ??? generazioni di uomini e l'improbabile fatica di scribi e copisti o la cura di bibliotecari ha ritenuto di dover salvare dall'oblio».

Se l'alunno è animato da una forte motivazione, viene stabilita una delle condizioni più importanti per ogni genere di apprendimento.

L'apprendimento delle lingue classiche può essere poco motivante per i ragazzi d'oggi, distratti da troppi altri interessi ben diversi da quelli scolastici²¹⁷.

L'insegnante "motivatore" non deve essere, secondo la famosa metafora di Peter Wülfing, un venditore in un mercato dove moltissimi altri hanno strumenti pubblicitari molto più attraenti dei suoi, ma deve essere consapevole che, nel processo d'apprendimento, il successo è un fattore positivo: se lo studente arriva a sentire che, a pari sforzo, corrisponde pari risultato, e che questo risultato viene riconosciuto e apprezzato e gratificato dal docente, ogni giorno sarà per lo studente una sfida a "impossessarsi" sempre meglio della lingua greca (e latina), constatando, in modo tangibile, i propri progressi. L'insegnante deve, in un certo senso, comunicare a livello emotivo con lo studente, non solo aiutandolo, guidandolo e insegnandogli la materia (la lingua e ciò che essa veicola), ma quasi contagiandolo con l'entusiasmo per la gioia di apprendere e dandogli fiducia ed elogiandolo quando ottiene un risultato positivo²¹⁸.

Miraglia (2009, 116) sottolinea come questo tipo di atmosfera in classe sia importante per i ragazzi che studiano le lingue classiche, in questi termini: un clima sereno e la mancanza di paure e tensioni negative ha notevole efficacia sull'apprendimento linguistico, non c'è dubbio che un pizzico di humour può favorevolmente contribuire non solo a creare tale clima, ma anche a fissare meglio vocaboli, forme e strutture nella memoria.

Nell'ottica dell'Ipotesi del Filtro Affettivo, Krashen individua tre elementi che hanno a che fare con il successo nell'acquisizione della L2:

- - motivazione: l'apprendente con una motivazione alta in generale fa meglio;
- - *self-confidence*: l'apprendente che ha di sé una buona immagine tendenzialmente migliori risultati;
- - ansia: uno stato basso di ansia a livello di classe e di individuo veicola meglio l'apprendimento di una L2.

Questi elementi motivazionali, in accordo all'Ipotesi del Filtro Affettivo, contribuiscono al processo di interiorizzazione nel LAD, cioè alla trasformazione dell'*input* in *intake*, permettendo il libero passaggio, o impedendolo e bloccandolo (Richards-Rodgers 2001², 133).

Fin dall'apparire del corso di latino di Ørberg, fu sottolineato che forse il più grande vantaggio di quel metodo era l'"effetto stimolante" esercitato sugli studenti, che «hanno reale interesse a quanto letto e compreso nel testo senza bisogno di tradurre e analizzare grammaticalmente» (Hoder 1967, 47), come ha poi confermato chi si è occupato del MIC (Zanetti 2008, 457).

La storia narrata in greco antico, quasi un romanzo, in *Athénaze* è un input comprensibile da leggere e comprendere con interesse e piacevolezza, e non un rompicapo testuale da decodificare a livello grammaticale: il *focus* è mantenuto sul *meaning*, mentre il *focus on form*, finalizzato a se stesso, sarebbe vissuto, emotivamente, dallo studente come un processo di *problem-solving* da affrontare mediante un'analisi delle singole forme e con l'attivazione dalla memoria a lungo termine delle regole pedagogiche, che verrebbero ad avere una funzione utensile come *thumb rules*, ovvero regole pratiche e da ricordare in caso di necessità, gli unici grimaldelli di cui lo studente è fornito per scardinare il

²¹⁷ Si veda il saggio di Simone 2012.

²¹⁸ Come raccomanda Miraglia ai docenti (2009, 116): «li (ossia "gli studenti") si segua con amore profondo, e si faccia della scuola un luogo di gioia in cui vibri un'intima corrente affettiva, e non un'oscura casa di tortura. Si stimolino i ragazzi con esercizi e interrogazioni che siano costanti e sapientemente calibrate, in modo tale che non risultino tanto difficili rispetto al livello d'apprendimento linguistico raggiunto, da essere inaccessibili in maniera frustrante, né tanto facili, da produrre un calo d'attenzione e d'interesse da parte degli alunni. Tutto questo sarà comunque suggerito all'insegnante dall'amore che porterà ai suoi allievi».

mosaico linguistico dietro al quale si cela il tesoro da recuperare: il significato, il senso, quando va bene.

Scrive Miraglia (2009, 8): «Non decifrare, non compitare, non almanaccare e strologare per risolvere un enigma d'una decina di righe. Non sudare su logogrifi, su sciarade, su oscuri indovinelli per tentare d'uscire da un *caecus et inextricabilis error* cosparso e lardellato di trappole e insidie».

Una ricerca condotta nel 2000, infatti, su un campione di circa 200 studenti del biennio scientifico e classico a Roma, costituito da due gruppi, istruiti rispettivamente con MIC e MGT, conferma la percezione più "amichevole" indotta dal MIC dello studio della lingua latina e la maggiore curiosità a conoscere un mondo tanto antico quanto lontano loro dimensione quotidiana degli studenti (Truini 2008).

I docenti che, avendo sperimentato il MIC in classe, hanno raccontato la loro esperienza didattica e hanno condotto alcune riflessioni al riguardo, confermano che la forza del MIC risiede nella motivazione e riscontrano nei propri alunni un miglioramento nell'apprendimento, proprio perché – aggiungo io –, secondo la prospettiva di Krashen, il Filtro Affettivo è abbassato²¹⁹.

²¹⁹ Scrive Giovanni Ceschi (2006-2007, 184) del liceo Classico "Giovanni Prati" di Trento: «Frase che – oltre ad apparire assurde allo spirito ipercritico degli adolescenti (perché mai concordia e pietà recano gioia solo *alle fanciulle* e non anche *ai fanciulli*? vallo a spiegare, che il più dei nomi maschili arriverà con la seconda declinazione) – sono del tutto avulse da un contesto significativo e offrono allo studente, nella resa in italiano, una soddisfazione puramente "enigmistica". Lo studio mnemonico di declinazioni, coniugazioni, vocaboli, si concretizza per settimane nella somministrazione di frasi a dir poco sciocchine e solo verso Natale, con enfasi degna di un evento epocale da affrontare con prudenza massima, il docente propone la prima entusiasmante versione dedicata alle... ancelle che recano il peplo alla dea. In questo panorama (che ho volutamente caricaturato, ma non troppo) è difficile esigere entusiasmo da parte degli studenti nelle lezioni di greco; ed anche in quelle di latino, con il vantaggio di una partenza un po' più rapida consentita dalla preventiva conoscenza dell'alfabeto, la situazione non è dissimile. La mancanza d'entusiasmo si riflette in uno studio sempre più meccanico e sempre meno motivato, sia del lessico sia della morfosintassi. Gli esercizi, inoltre, sono focalizzati sulla fissazione degli ultimi argomenti grammaticali affrontati, con il risultato che alle prime versioni mediamente complesse, ove tali argomenti compaiano mescolati e combinati, come in qualunque brano che non sia stato costruito con totale disprezzo per i veri meccanismi di una lingua, le cantonate più esilaranti saranno all'ordine del giorno. E questo avverrà perché l'*imprinting* sarà ormai irrimediabile: greco e latino come semplice sfida alla comprensione e alla resa di un barlume di senso, a prescindere da ogni interesse legato al contesto di quel che si traduce. Con due conseguenze per gli studenti: progressiva demotivazione allo studio grammaticale (presso quanti non vi siano già... predisposti di natura) e affannosa speranza che giunga il sospirato momento in cui il prof concederà di svolgere il tema in classe con l'ausilio del dizionario».

Scrive invece Arturo Moretti (2008, 32), docente del Liceo Classico Statale "Paolo Sarpi" di Bergamo: «Il metodo ha evidenziato fin dall'inizio un notevole punto di forza: la motivazione degli studenti. Essa è apparsa fin da subito molto forte, grazie al continuo coinvolgimento che il metodo richiede allo studente. Da questo punto di vista risulta pienamente raggiunto il terzo obiettivo indicato da Dover (*enjoyment*). Ovviamente, il fatto che il corso risulti accattivante, stimolante, per certi aspetti *ludico*, presenta un rischio, cui si accennava anche sopra, quello cioè che lo studente possa essere indotto a sottovalutare lo sforzo richiesto dallo studio delle lingue classiche».

Scrive Mariella Ribauno (2009), docente del Liceo Classico "Umberto I" di Palermo: «Diventa indispensabile, dunque, demolire i pregiudizi, anche dei poveri studenti, vittime di luoghi comuni, e insistere sulla motivazione. [...] Il ricorso al metodo natura comporta naturalmente dei vantaggi, ma anche dei rischi su cui mi soffermerò dopo. Evidenziamo dapprima i vantaggi:

- la motivazione degli studenti, determinata dalla loro *curiositas* di fronte a una storia continua: attratti dalle vicende della famiglia romana protagonista del testo, vengono immediatamente calati nella vita quotidiana dell'antica Roma, di cui apprendono subito usi, costumi e abitudini, e così coinvolti apprendono senza annoiarsi;

- il successo dei ragazzi: le difficoltà sono così sapientemente calibrate che si trovano ad essere sempre commisurate alle competenze lessicali, morfologiche e sintattiche che il discente mano a mano acquisisce. Dunque (ma è fondamentale l'abilità del docente) si evita il rischio di un fallimento immediato dei ragazzi con la naturale conseguenza della loro demotivazione».

Scrive Giovanni Sponton (2011), docente del Liceo Classico Statale "Giosuè Carducci" di Milano: «L'idea di puntare soprattutto su questo aspetto, il potenziamento della preparazione lessicale, e di coniugarlo con un taglio induttivo nella presentazione del sistema linguistico latino, rappresenta la formula caratterizzante del metodo messo a punto dal danese Hans Hennigs Ørberg. Chi scrive ha utilizzato questa impostazione per quattro anni trovandola molto produttiva sotto il profilo di un approccio accattivante alle difficoltà della lingua e del rafforzamento della motivazione allo studio negli allievi».

3.1. L'Ipotesi della Lettura di Krashen

L'uomo non è nato per leggere: ha inventato la lettura solo qualche millennio fa, ma, grazie a questa invenzione, ha ristrutturato – in un certo senso – la propria mente, espandendo la capacità di pensare e perciò influenzando fortemente sull'evoluzione dell'intelligenza umana (Wolf 2007, 3).

La lettura è qualcosa che molti danno per scontato; il mondo attuale è inondato dalla parola scritta su qualunque supporto: giornali, riviste, libri, pubblicità, sms, internet offrono quotidiane occasioni di lettura che è, dunque, un fenomeno variegato in base a fattori esterni e contingenti.

Gli studiosi hanno affrontato la complessità della lettura con approcci e intenti diversi per metterne in luce le molteplici finalità e le molte proprietà, e nel corso degli ultimi venticinque anni ne hanno anche indagato il processo in termini di abilità e conoscenze di base, offrendo un quadro, sostanzialmente unitario e relativamente chiaro nei suoi aspetti fondamentali, del funzionamento della lettura comprendente (*understanding reading*)²²⁰.

Krashen (Krashen-Terrel 1983, 131) afferma che la lettura è un'ottima fonte di input comprensibile e può contribuire in modo significativo alla competenza in una L2, in tutte e quattro le abilità: chi legge di più legge meglio (Krashen 1988), scrive meglio (1984a), e migliora in ortografia (Polak-Krashen 1988) e nell'arricchimento lessicale (Pitts-White-Krashen 1989).

Lo studioso in particolare sottolinea che, se la lettura è piacevole e interessante per l'apprendente, il miglioramento è più visibile (è ciò che è chiamato *free voluntary reading*), in accordo con quello che ha definito l'Ipotesi del Piacere (Krashen 1991b), e a dimostrazione del fatto che il Filtro Affettivo svolge un ruolo importante rispetto all'acquisizione della lingua (Krashen 1991b)

Ma la posizione di Krashen (2003) secondo la quale la lettura per piacere fornisce un sufficiente input comprensibile per promuovere l'acquisizione della L2 è stata contraddetta da due studi su classi (Lightbrown, 1992; Lightbrown, Halter, White e Horst 2002): gli studenti che hanno svolto attività orali e scritte come mezzo di istruzione ottengono migliori risultati rispetto agli studenti il cui apprendimento si è basato sulla lettura e sull'ascolto.

A questo punto, merita un sintetico profilo, naturalmente senza alcuna pretesa di esaustività, la tesi di Frank Smith (1985, 2005, 2007), psicolinguista americano che fin dagli anni Settanta si è dedicato allo studio della "understanding reading" o lettura comprendente (dal titolo del suo saggio fondamentale, 2004), poiché Krashen menziona spesso i suoi studi.

3.2. *Reading for meaning*: la lettura comprendente secondo Frank Smith (come funzione pedagogica del testo greco)

La lettura è un processo, un'abilità del tutto naturale: comprendere e imparare sono fondamentalmente la stessa cosa, cioè mettere in relazione il nuovo con il già noto²²¹.

²²⁰ Affrontare questo argomento, seppure di grande interesse data l'importanza che la lettura riveste sia come formulazione della sesta ipotesi da parte della teoria dell'apprendimento di una L2 da parte di Krashen sia perché la lettura riveste un ruolo essenziale quanto "scontato" nel contatto testuale con le lingue classiche, è compito arduo, in quanto richiederebbe una serie di competenze specialistiche in un campo che non è il nostro. Vorrei solo segnalare che una svolta agli studi relativi alla lettura fu l'articolo di Goodman (1967) sulla "lettura come gioco psicolinguistica". Rinvio alla sintesi del volume di Grabe (2009) sulla lettura in una L2 che è stata considerata un accurato lavoro (Richardson 2010).

²²¹ Come annota Howatt (1984, 155), Claude Marcel (1793-1876) pare aver "anticipato" alcune intuizioni degli studi psicolinguistici di Smith riguardanti la lettura. Secondo Marcel, infatti, la lettura è un processo cognitivo grazie al quale il significato è imposto sui simboli scritti.

La predizione è il cuore della lettura: tutti gli “schemi” mentali²²² che costituiscono la nostra conoscenza del background di luoghi e situazioni, di discorsi scritti, generi e storie, ci mettono in grado di fare predizioni quando leggiamo e in questo modo di capire, sperimentare e provar piacere per ciò che leggiamo. In questa prospettiva siamo in grado di generare un’esperienza comprensibile da pagine stampate inerti e priva di vita. La comprensione è dunque assenza di confusione: la predizione comporta semplicemente che l’incertezza nel lettore sia limitata a poche probabili alternative, in quanto l’informazione può essere trovata nella struttura di superficie della frase per “aggiustare” il dubbio rimanente, ma quando la predizione della alternativa è appropriata al contesto significativo (*meaningful*), allora avviene la comprensione.

Quando leggiamo un testo, empiricamente, diciamo di “seguire” il testo. Ma cosa significa esattamente seguire il testo? Quando leggiamo, facciamo in realtà predizioni, tentiamo di predire il significato (*meaning*) del testo, e progressivamente, leggendo le parole o le frasi che confermino o meno la nostra interpretazione, eliminiamo l’incertezza delle alternative; cerchiamo, dunque, il senso generale, mentre la nostra mente è impegnata a fare un certo numero di predizioni dettagliate e, al contempo, a verificarle. Esse hanno una piattaforma comune a livello operativo: le nostre aspettative più generali circa gli specifici punti cui il testo ci vuole condurre nel suo insieme.

Secondo Smith (2004, 60-61), «we comprehend when we can ‘make sense’ of experience. Comprehension in reading is ‘making sense of text’, relating written language to what we know already and to what we want to know or experience».

Durante la lettura noi continuamente siamo alla ricerca della significatività che possa facilitare la comprensione, operando predizioni, cioè utilizzando ogni genere di informazioni per ridurre l’incertezza delle alternative che possono rendere il significato ambiguo oppure oscuro. Queste informazioni sono di natura linguistica e di natura extralinguistica.

L’identificazione del significato è sinonimo di comprensione, ma tale sinonimia sottolinea il fatto che il lettore, facendo senso del testo, pone domande implicite al testo sul significato piuttosto che sulle parole o sulle lettere: il significato, infatti, non risiede nelle strutture di superficie, in attesa di essere preso (*picking up*), ma, essendo inerente al testo letto, è sempre relativo a ciò che il lettore conosce già e a ciò che vuole conoscere.

In questa prospettiva, la comprensione della lettura e nella lettura, cioè l’identificazione di significato, comporta la riduzione dell’incertezza di un lettore, che si pone domande e trova le risposte: il lettore deve, perciò, avere specificazioni sui significati, specificazioni che cambiano costantemente mentre i significati si sviluppano.

²²² Sir Frederic Bartlett (1886-1969), professore di psicologia presso l’Università di Cambridge, fu uno dei precursori della psicologia cognitiva. Con la sua opera più significativa, *Remembering* (1932), introdusse il concetto di schema. In base a questa teoria, che divenne celebre in breve tempo, lo schema è una struttura organizzata all’interno della quale le nuove esperienze vengono influenzate da quelle reazioni ed esperienze che hanno caratteristiche e aspetti in comune. Gli schemi hanno una funzione di categorizzazione cognitiva e sono nozioni astratte che servono come guida all’azione. Tra gli anni Ottanta e anni Novanta, gran parte dei ricercatori sostennero attivamente la teoria degli schemi in quanto essa spiegava in modo generale il ruolo della conoscenza background nella lettura: gli schemi, infatti, erano una sorta di metafora per la rappresentazione della conoscenza e il processo di recupero dalla memoria, che “funzionava” bene, allorché si doveva spiegare il complesso processo della comprensione (Grabe 2009, 77). Dopo gli anni Novanta, la teoria degli schemi fu dibattuta e sorsero nuove teorie su come i concetti e le reti di conoscenza background fossero recuperate dalla memoria a sostegno del processo di comprensione, tanto che, nei tempi più recenti, le ricerche sulla lettura e i volumi che sintetizzano i risultati di questi studi non fanno quasi alcun accenno alla validità di questa teoria, pur ancora famosa ai nostri giorni, soprattutto come giustificazione per un certo numero di tecniche didattiche a livello pratico. Negli studi sulla comprensione nella lettura, la teoria degli schemi è stata invocata dagli educatori e dai didatti senza che essa venisse adeguatamente argomentata, nella misura in cui gli stessi studiosi non hanno descritto in termini precisi e convincenti che cosa siano gli schemi, come siano organizzati, come siano usati nelle differenti circostanze, quanto grandi siano, quanti siano, o come si sviluppino, cambino o emergano; insomma, molti studiosi non hanno descritto in effetti i particolari della teoria degli schemi, ma si sono limitati a riferirsi agli schemi come a una spiegazione stereotipata, per così dire, di come possa essere rappresentata la conoscenza nella memoria fino a diventare il nostro background (Paivio 2007, 11-12). Numerose, dunque, sono le critiche alla teoria degli schemi, fin da quando apparve nel 1983 l’articolo di Alba e Haster *Is memory schematic?* (Grabe 2009, 78-80).

Se i bambini, in modo naturale, imparano a comprendere il senso dalla parola scritta, lo fanno proprio perché, in modo naturale, tentano di portare senso a tutto ciò in cui si imbattono.

La lettura, dunque, può essere definita come una relazione diretta tra segno, carattere stampato e significato, per cui, conclude Smith (2004, 172): «we learn when we understand: learning is a by-product of understanding. In effect, children learn about language the way archeologists decipher ancient texts. By bringing sense to them. It's all natural».

3.3. La “lettura comprendente” e il ruolo del contesto nel MIC

Il metodo della lettura, nato e sviluppato, tra fine Ottocento e inizio Novecento, nel mondo anglosassone, suscitò un interessante dibattito sul significato della “lettura” della frase latina, nota con la formula *Reading Latin as Latin*, che rientra in modo predominante negli interessi pedagogici del mondo anglofono, come dimostrano i contributi in merito apparsi nel corso di un secolo²²³, trovando riscontro anche in recenti tentativi di applicazioni didattiche alle lingue classiche alla luce della ricerca specialistica sulla lettura (Truini 2002; Ross-Markus 2004; McCaffrey 2006; Van Houdt 2008; Harrison 2010).

In questi studi viene discussa la questione dell'obiettivo finale dell'apprendimento della lingua latina, che consisterebbe nel leggere il latino e comprenderlo senza dover fare ciò che gli inglesi chiamano *metaphrasing* (e che altri ha ribattezzato ironicamente “la tecnica del ditino”): ovvero scomporre la frase latina (o greca) per ricomporla, previa analisi logica (*parsing*), ordinando le parole secondo l'uso della propria lingua madre, e tradurre parola per parola per arrivare alla comprensione della frase latina o greca attraverso la lingua nativa.

Reading Latin as Latin significa allora, in sostanza, leggere comprendendo, carpendo il senso generale, senza dover passare attraverso la traduzione nella propria lingua nativa.

Scrive Miraglia²²⁴ citando il Cracas (1999, 8): «Prima di tutto, leggere significa comprendere le parole nell'ordine in cui esse si presentano. Il processo con cui si ricerca prima il soggetto, poi il verbo, e infine il complemento oggetto, un processo chiamato trasposizione da Cracas non è quel che s'intende per leggere il latino. In secondo luogo, un lettore comprende il latino direttamente nei termini del latino come lingua. Questo significa che *portabant* non dev'essere interpretato come *-nt* ‘essi’, *-ba* ‘stavano’ e *porta-* ‘portare’, ‘portando’. Cracas chiama questo modo di procedere transverbalizzazione. Infine, la comprensione deve procedere a una velocità ragionevole. La persona che legge il latino (o il greco) come latino (o greco) non traspone la lingua straniera nelle forme della sua lingua materna. Se segue questi procedimenti, non sta leggendo, ma decifrando: più comunemente questo processo vien detto traduzione. Una persona che sta leggendo mostra una serie di comportamenti tipici. I suoi occhi si muovono sulla direzione della sequenza delle parole a una velocità almeno equivalente a tre sillabe al secondo. Inoltre, non ha necessità di tornare frequentemente indietro. Il fatto che si ritorni frequentemente indietro su quanto già letto è uno dei segnali più sicuri che indicano che una persona non sta leggendo. Se una persona è in grado di procedere in questa maniera e poi rispondere a domande di comprensione basate sulla trama di ciò che ha letto, diciamo che questa persona sta leggendo il latino come latino».

Durante la lettura le informazioni hanno un ruolo importante nei vari processi attivati nella mente: gli studi hanno messo in luce le caratteristiche multiformi della complessità del concetto di contesto, di cui non daremo conto in questa sede, per concentrarci, invece, sul ruolo che esso ha durante la lettura.

Gli effetti del contesto durante la lettura sono riassumibili, secondo Grabe (2009, 70-71) nelle seguenti proposizioni:

1. Il contesto gioca un ruolo critico nello sviluppo del modello testuale della comprensione e nel modello situazionale dell'interpretazione.

²²³ Cfr. Hale 1887; Cracas 1970; Hoyos 1993,199 ; Hansen 1999.

²²⁴ Con questo esempio Miraglia si riferisce al complesso concetto di automatismo linguistico, oggetto di studio nella SLA (Segalowitz 2003), che esula dagli scopi di questa ricerca.

2. Il contesto sostiene il riconoscimento delle parole per mezzo del *semantic priming*²²⁵.
3. Il contesto aiuta a disambiguare i molteplici significati delle parole in modo che il lettore possa scegliere il significato più appropriato una volta che la parola sia riconosciuta.
4. Il contesto fornisce informazioni per aiutare il lettore a capire un testo difficile.
5. Il contesto aiuta il lettore a notare nuove parole e a incominciare a costruire “gabbie” o aree di significato.
6. Il contesto ricopre un ruolo importante nello sviluppo del lessico attraverso l’accumulazione di contatti incidentali multipli con parole nel corso del tempo.
7. L’informazione data dal contesto non è il mezzo principale per riconoscere le parole note durante la lettura fluente.
8. L’uso del contesto per riconoscere le parole di solito richiede maggiore tempo rispetto ai processi basilari di riconoscimento visuale per le parole note (in questo modo il ruolo del contesto per il riconoscimento delle parole è rilevante solo quando le parole non sono ben apprese e non possono essere facilmente riconosciute).
9. I lettori “deboli” fanno un uso maggiore degli indizi del contesto rispetto ai lettori “forti” per ipotizzare i significati delle parole scorrenti mentre leggono.
10. L’uso efficace del contesto finalizzato al riconoscimento delle parole richiede la conoscenza della maggioranza delle parole nell’ambiente.

Nel MIC la lettura comprendente ha un ruolo fondamentale per l’apprendimento linguistico in accordo con l’Ipotesi della Lettura di Krashen, anche agevolata dalla conoscenza diretta del contesto organizzata in “schemi” mentali: se si comprende ciò che si legge mentre si legge con piacevolezza, si apprende in modo “naturale”.

Il fatto che lo studente comprenda il testo greco o latino senza dover fare la costruzione (o *metaphrasing*) fa sì che il *focus* rimanga sul *meaning* (cioè il contenuto) e non sulla *form* (cioè sulla struttura o regola grammaticale). L’obiettivo è leggere e comprendere il messaggio e attivare, a livello cognitivo, tutti quei fattori che possono agevolare la comprensione, sostenuta dall’aiuto del contesto, così come specificato da Grabe.

Lo studente, leggendo con piacere, capisce un testo che è, come abbiamo visto, almeno a livello didattico-pedagogico, un input comprensibile e al contempo un input “arricchito”: secondo la prospettiva psicolinguistica di Smith, ciò fa sì che lo studente incominci a operare predizioni cioè a utilizzare ogni genere di informazioni, dal contesto noto e dagli elementi linguistici ed extralinguistici, paratestuali e cotestuali, disponibili nella pagina del corso, per ridurre l’incertezza delle alternative che possono rendere il significato ambiguo oppure oscuro. In questo modo lo studente, che è al contempo lettore e apprendente, porta senso al testo nella misura in cui, in modo biunivoco, anche il testo “concede”, come input comprensibile e input “arricchito”, senso al lettore-apprendente.

Il giovane discente, dunque, è certo un archeologo, che decifra stele di Rosetta, secondo l’efficace immagine di Smith, ma anche è colui che comprendendo impara, e, secondo l’Ipotesi della Lettura di Krashen, Acquisisce una L2.

In un secondo momento, quando il lettore/apprendente abbia compreso in modo naturale il testo, l’approccio induttivo verso i fenomeni linguistici, nel contatto vivo con la lingua del testo, inteso come input comprensibile, e sotto la guida del docente, che lavora sul testo e con il testo, pone in essere, secondo l’Ipotesi del Noticing, una coscientizzazione dei fenomeni linguistici presenti nel testo e in particolare della struttura-obiettivo prevista dal sillabo del corso.

Secondo l’Ipotesi della Lettura, chi comprende leggendo in modo naturale²²⁶ un testo Acquisisce anche la regola grammaticale, qualora il Filtro affettivo sia basso; ma in più nel MIC è previsto l’approccio

²²⁵ Il *priming* (attivazione, innesco) è un effetto nella memoria implicita in cui l’esposizione a uno stimolo influenza la risposta a uno stimolo successivo: il *priming* può avvenire seguendo uno stimolo sensoriale, semantico o concettuale. Ad esempio, nel *semantic priming*, basato sulle caratteristiche comuni di categorie, la parola *cane* è un *semantic prime* per *lupo*, perché entrambi sono animali simili.

²²⁶ La complessità di un testo è il fatto determinante anche per un lettore “naturale” che è, come lo definisce Krashen, colui che legge sviluppando abilità di lettura senza un’esplicita istruzione; in tal senso, si può ipotizzare che tutto ciò

induttivo che, nell'ottica di Krashen, fornisce in ogni caso una conoscenza esplicita (cioè Appresa) della regola grammaticale, "notata" cioè registrata a livello cosciente nell'interazione dinamica tra studente e testo, testo e docente, docente e studente.

Si attua così – forse – il metodo "naturale" di apprendere una lingua antica, ancora nel terzo millennio.

che è necessario per "imparare a leggere" è costituito da un testo appropriato e da un certo fine, cioè la ragione stessa della lettura.

LA DIMENSIONE VALUTATIVA

1. Premessa.

«Un fantasma che si aggira per le università italiane», cioè «il fantasma della didattica» (Rocca 2006, 309): ci si interroga sul futuro del classico con «l'obiettivo principale di legittimare lo studio del latino (e soprattutto della lingua), ribadendone - in modo paradossale - l'importanza, proprio in funzione della sua inadeguatezza a rispondere alle richieste della società contemporanea» (Luzzi 2007, 217), e accade spesso che, alla conclusione dell'anno scolastico, si legga nei quotidiani nazionali constatazioni di fatto come questa datata giugno 2012: i rimandati a settembre «nelle scuole sono mediamente più del 30 per cento del totale. Bestia nera per eccellenza, in qualsiasi indirizzo, la matematica. Seguita dal latino, che se la gioca con il greco al classico, inglese e italiano»²²⁷.

Nella bibliografia sulla didattica delle lingue classiche sia di latino (Cupaiolo 1993) sia (ancor meno) di greco, per quanto mi consta²²⁸, manca uno studio che mostri, in un quadro concettualmente argomentato a livello teorico, dati numerici, capaci di dare anche solo l'idea della misurazione e della valutazione dell'apprendimento linguistico del latino e, in special modo, del greco antico, potendo utilmente arricchire il dibattito più ampio sulla grande sfida dell'inattualità delle "lingue morte".

2. La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico.

Agli esordi della SLA come campo di indagine autonomo, si diffusero i cosiddetti "studi comparativi dei metodi"²²⁹ che, come implica la denominazione stessa, erano condotti su larghi numeri, su differenti tecniche, su materiali pedagogici e su programmi (Howatt 1984, 283-264).

Allora, in questa prospettiva, è legittimo chiedersi se sia possibile mettere *alla prova* il MIC e il MGT²³⁰.

²²⁷ http://milano.repubblica.it/cronaca/2012/06/20/news/pagelle_uno_studente_su_tre_stato_rimandato_a_settembre-37564030/

²²⁸ Nel Convegno internazionale di Udine "Lingue antiche e moderne dal liceo all'università" (23-24 maggio 2012), Rocca e Tixi hanno delineato le interessanti prospettive di una "Certificazione linguistica del latino", elaborata dall'Università di Genova e già somministrata, in via sperimentale, a diverse scuole liguri con la collaborazione dell'USR (Ricucci 2012b; Rocca-Tixi 2012). Qualche dato si ricava da uno studio che riguarda l'apprendimento di una classe del biennio nell'arco di sei settimane relativamente ai pronomi della lingua latina mediante il *Cooperative learning* (Gentile-Ramellini 2000).

²²⁹ Per esempio, negli anni Settanta Scherer e Wertheimer (1964) si sono interrogati se il metodo audiolinguale, che era allora in voga, fosse superiore al MGT. Secondo un impianto classico, i due studiosi divisero i soggetti dello studio, cioè studenti di college che apprendevano il tedesco come L2, in due gruppi: per il primo l'insegnamento linguistico avveniva secondo il metodo audiolinguista, dove era enfatizzato l'ascolto e attività orali con un approccio induttivo della grammatica, mentre per l'altro secondo il metodo tradizionale. Gli studiosi, riconoscendo l'impossibilità di stabilire una netta superiorità di un metodo rispetto all'altro, hanno sottolineato che, nella considerazione complessiva di ciò che avveniva in classe giorno per giorno, i docenti stessi, per sopperire alle carenze da loro percepite, utilizzano pratiche che, sovrapponendosi rendevano privi di significato (e forse inefficaci), le differenze sostanziali dei due metodi presi in esame come è stato poi ribadito in seguito (R. Ellis 1995b, 143). Un altro studio in questo ambito è stato il cosiddetto "GUME Project" coordinato dal Dipartimento di Ricerca Educativa dell'Università di Molndal in Svezia che, mediante la somministrazione sistematica di test, ha monitorato e valutato l'apprendimento della grammatica inglese come L2 che avveniva con il metodo esplicito ("tradizionale") o implicito ("metodo diretto") per un biennio (1968-1971): cfr. Chastain-Woerdehof 1968; Von Elek-Oskarsson 1975. Ma Krashen (1982=1987², 150-154), ne ha dato una propria interpretazione alla luce della Teoria dell'Input. Un altro studio, condotto presso il Center for Curriculum Development, denominato "Pennsylvanian Project", pose in evidenza che il metodo audiolinguale era superiore al MGT solo nella lettura (P.D. Smith 1970). Per un bilancio complessivo cfr. Lennar 1972.

²³⁰ Questi dati sono un primo tentativo di rilevamento, di misurazione, valutazione e interpretazione di dati sull'apprendimento delle lingue classiche, e in particolare della lingua greca antica. Infatti, se per il latino è in corso l'elaborazione di un test idoneo a rilevare, misurare, valutare la competenza linguistica per una certificazione (Rocca-Tixi 2012; Nota Prot. n.2271/C35 datata Genova, 27 aprile 2012 emanata dall'Ufficio Scolastico Regionale della Liguria), finora, per quanto ci consta, non è stato progettato nulla di simile per la lingua greca antica in Italia.

La formulazione della domanda allude sia al titolo di un libro di Germano Proverbio (1981), promotore della “didattica del latino per un vero umanesimo” (Balbo 2007, 29) sia al titolo di un articolo di Luigi Miraglia (2002).

3. La “prova”.

Nella sintetica premessa, ho tentato di contestualizzare la prova (o test) che propongo in questa sede, poiché essa è un primo tentativo di fornire qualche dato per la misurazione dell’apprendimento della lingua greca che vuole, in un certo senso, inserirsi, idealmente, nel filone – ormai datato, ma certamente costituente una novità per le lingue classiche – degli “studi comparativi dei metodi”, nella piena consapevolezza dei limiti di questo genere di ricerca, in voga negli anni Settanta. La ‘prova’ nasce dalla volontà di mettere a confronto l’esito dell’apprendimento linguistico del greco antico nel primo biennio del liceo classico (ginnasio) ottenuto mediante l’applicazione del MGT e del MIC, cioè se sia stato raggiunto «lo scopo di *Athénaze*» che è quello di «insegnare» allo studente «a leggere il greco antico colla maggior rapidità, completezza e diletto possibili» (Balme-Lawall-L. Miraglia-Borri 1999=2002, XIII), cioè se il corso di *Athénaze*, basato sul MIC, sia «uno strumento didattico che possa realmente condurre i nostri ragazzi a leggere con la massima scorrevolezza possibile» (Balme-Lawall-Miraglia-Borri 1999=2002, IX) la lingua greca capendo globalmente il testo senza dover ricorrere alla traduzione e al vocabolario bilingue greco-italiano.

4. Studio.

Questo studio ha utilizzato il cloze test come strumento per la verificare la comprensione globale²³¹ di un testo senza l’ausilio del dizionario bilingue greco-italiano e senza tener conto della conoscenza

Quando si vuole rilevare, misurare, valutare e interpretare qualsiasi fattore dell’apprendimento linguistico, in special modo delle lingue antiche, occorre tenere a mente che “l’insegnamento è un costante processo decisionale in una situazione articolata, costituita da molte variabili più o meno conosciute e prevedibili, spesso difficilmente interpretabili e controllabili. Ma se un elemento dell’insieme subisce una variazione, tutti gli altri mutano di conseguenza. Come in uno di quegli affascinanti poliedri, con cui giocano i bambini e gli adulti, in cui ogni dettaglio e posizione cambia al più piccolo movimento” (Rizzardi-Barsi 2007², 12-13). Infatti, come spiega Danesi (1988, 21), l’insegnante è oggi un “adattatore” se segue un metodo come prassi didattico-operativa predeterminata; è un “adattatore” se sceglie in autonomia le varie opzioni metodologiche. Perciò, con sicurezza possiamo dire che la classe del MIC ha usato come corso di greco di Balme, Lawall, Miraglia e Borri, mentre la classe del MGT ha usato il manuale di Agnello e Orlando: dobbiamo, obbligatoriamente, partire, da qui poiché, come è stato scritto, se «i metodi indicano ‘come’ insegnare, i materiali didattici forniscono il ‘che cosa’ insegnare: le pagine dei libri di testo presentare a titolo esemplificativo servono a descrivere come un dato metodo è interpretato» (Rizzardi-Barsi 2007², 21-22).

²³¹ Data la complessità del settore, che richiede specifiche competenze, ci limitiamo a proporre solo alcune brevissime riflessioni che riteniamo opportune senza la pretesa di nessuna esaustività, ma come contributo all’avvio di una maggiore consapevolezza anche tra i docenti di lingue classiche che la comprensione è un “problema” per usare il titolo di un saggio di una psicopedagoga (Lumbelli 2009), e che, perciò, come scrivono Maria Assunta Zanetti, professore di Psicologia dello sviluppo del Linguaggio e Daniela Miazza (Zanetti-Miazza 2004, II), «capire le parole dette e scritte, alla luce delle conoscenze attuali, non può essere un processo dato per scontato, normale, ma è il risultato della felice combinazione di molteplici e diversi processi. Capire non è assolutamente cosa ovvia, immediata, necessaria, automatica». La sempre maggiore consapevolezza della comprensione come “problema”, almeno da parte dei docenti più attenti, cioè che “capire un testo” è una complessa attività del pensiero, ha suscitato un’idea meno deterministica della comprensione e una valutazione più cauta degli esiti degli studenti in questo campo, anche perché, nei tempi più recenti, le prospettive teoriche dell’orientamento motivazionale e dell’apprendimento autonomo hanno messo in evidenza il ruolo dei fattori dinamici che influiscono sugli atteggiamenti di fronte alla lettura. Secondo Lerida Cisotto (2006, 99), professore di Didattica generale, “la comprensione è l’attività di elaborazione cognitiva finalizzata alla costruzione del significato del testo ed è un processo dinamico che richiede la produzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a molteplici livelli”.

preventiva del lessico. Il cloze è stato scelto in quanto è generalmente ritenuto utile, almeno da gran parte degli studiosi, per la sua semplicità di somministrazione ai discenti, per la rapidità di esecuzione da parte dei medesimi e per la valutazione e l'interpretazione dei dati dai parti dei ricercatori e dei docenti. L'obiettivo del test è di poter rispondere alla seguente domanda: chi, senza l'ausilio di un dizionario bilingue e senza alcuna informazione preventiva sul contesto e cotesto, 'comprende' *di più* (a livello quantitativo) e *meglio* (a livello qualitativo) un testo in greco antico nella lunghezza standard di una versione (7-13 righe) a una prima lettura, avente o meno una forma di adattamento o di manipolazione: uno studente che ha appreso il greco antico con il corso basato sul MIC o uno studente che ha appreso il greco antico con un corso su basato sul MGT ?

5. Partecipanti, strumenti, testi e procedura.

I partecipanti di questo studio sono stati 122 alunni nel corso di due anni (a.s. 2010/2011 e 2011/12):

a) due quinte ginnasio di due licei statali classici di Milano: la prima, che chiameremo VJ, ha studiato il greco antico con il corso *I Greci: la lingua e la cultura*²³², impostato sul MGT, ed è composta da 21 alunni (di cui 7 maschi e 14 femmine); la seconda, che chiameremo VX, ha studiato con *Athénaze*²³³, basato sul MIC, ed è formata da 17 allievi (di cui 9 maschi e 8 femmine). Gli studenti hanno svolto nel mese di maggio 2011 una medesima prova da svolgere in massimo 30 minuti con la precisazione che il test non sarebbe stata una verifica in classe e dunque sarebbe stata priva di votazione. La prova era

²³² Secondo la presentazione degli autori, il corso *I Greci: la lingua e la cultura*, rivolto agli studenti delle scuole superiori, persegue obiettivo di avvicinare lo studente alla lingua greca antica attraverso un approccio graduale e consapevole, che non tenga conto soltanto dei dati e dei meccanismi della lingua, ma che da una parte stimoli i percorsi logici dello studente, dall'altra guidi alla conoscenza del contesto storico-culturale sul quale quella lingua si inserì e del quale fu testimonianza, espressione viva di un mondo, qual è quello della Grecia antica nelle sue variegate manifestazioni ed espressioni. Il corso intende offrire allo studente la possibilità di non perdere mai, nel percorso linguistico-grammaticale, la motivazione alla base del suo apprendimento: conoscere la lingua greca per conoscere la civiltà greca, considerata fondamento della civiltà occidentale. Il corso, diviso in due volumi, si sviluppa in *Unità* divise a loro volta in *Lezioni*, attraverso le quali lo studente viene condotto a conoscere la materia con un linguaggio semplice e ricco di indicazioni utili a chiarire i dubbi o ad evitare gli equivoci che ostacolano solitamente la corretta comprensione delle strutture del greco antico. Ad ogni *Lezione* segue una *Verifica immediata*, cioè alcuni esercizi rivolti ad accertare l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze minime in relazione all'argomento trattato. Al termine delle *Lezioni* che compongono l'*Unità*, viene proposto un *Laboratorio*, nel quale, ripassando gli argomenti dell'intera *Unità*, si invitano gli studenti, attraverso esercizi di vario tipo, a sviluppare le proprie capacità logiche, ad affinare la propria conoscenza linguistica, a potenziare la competenza di traduzione ed infine ad abituarsi a collegare sempre la comprensione strettamente linguistica alla consapevolezza del contesto. Quasi in tutte le *Unità* è presente una *Lezione* dedicata al *Lessico*, affinché, per un più efficace metodo di traduzione, lo studente possa acquisire un vocabolario personale il più ampio possibile; proprio allo scopo di acquisire un metodo di traduzione più agile, oltre alle frasi destinate alla comprensione immediata, sono presenti, a chiusura di ogni *Laboratorio* a partire dall'*Unità* 6 e per tutto il primo volume, alcuni racconti, tratti da Erodoto e Plutarco ma ridotti e semplificati, suddivisi in varie parti ("*Una storia a puntate*") e strutturati in modo da essere anch'essi destinati ad una lettura con comprensione immediata. Il *Laboratorio* si conclude con una sezione dedicata alle *Versioni*, presenti in congruo numero (tale da evitare l'acquisto di uno specifico testo). In molte *Unità* del primo volume l'ultima versione, sempre arricchita da un commento esplicativo di carattere contestuale (*Nel mondo dei Greci. Dal testo al contesto*), è seguita da una rubrica riguardante di volta in volta un aspetto della cultura e della civiltà greca (*Nel mondo dei Greci. L'approfondimento*). Nel secondo volume la rubrica *Nel mondo dei Greci* diventa più ampia e viene arricchita da una serie di testi in greco, anch'essi corredati da indicazioni per una lettura con comprensione immediata del testo. Al primo dei due volumi del corso è allegato un agile volumetto di sintesi degli argomenti di fonetica, morfologia e sintassi (*Strumenti*) utile per il ripasso veloce delle nozioni fondamentali, e un *Manuale di consultazione* su CD-Rom, che offre una trattazione completa e circostanziata di tutti gli argomenti secondo la tradizionale scansione e classificazione, ed è perciò utilizzabile per l'approfondimento di un fatto glottologico o di un'altra particolarità fonetica, morfologica o sintattica.

²³³ Il manuale *Athénaze* è stato affiancato dalla docente di VX da una grammatica greca di stampo tradizionale come quella della Marucco-Ricci (2008) per la parte teorica della lingua antica, così come per le altre classi del MIC coinvolte nella ricerca.

costituita da un passo, non adattato né manipolato, tratto dall'*Anabasi di Alessandro* (II, 1-3) di Arriano: lo chiameremo 'cloze semplice'. Esso era nella forma di un cloze facilitato, che elenca, in maniera disordinata e in calce, le parole o gruppi di parole da inserire, che sono state estratte non modificate dal passo originale. La richiesta era di collocare le parole negli spazi in cui originariamente erano collocate nel testo²³⁴.

b) due quinte ginnasio dei medesimi licei milanesi e della medesima sezione, ma con docenti diversi e coi medesimi manuali di lingua greca rispetto ai compagni dell'anno precedente: la prima, che chiameremo VK (MGT) è composta da 21 alunni (di cui 7 maschi e 14 femmine); la seconda, che chiameremo VZ (MIC), è formata da 16 allievi (di cui 5 maschi e 11 femmine).

Gli studenti di VK (MGT) e VZ (MIC) hanno svolto nel mese di gennaio 2012 una medesima prova divisa in due parti da svolgere in massimo 60 minuti:

- cloze test, che chiameremo 'cloze semplificato', consistente in un passo tratto dalla *Biblioteca* (I, 5) di Apollodoro, leggermente adattato e di sette righe, che parlava del tentativo di Demetra, durante la ricerca della figlia Persefone rapita da Plutone, di rendere immortale Demofonte, figlio del re di Eleusi. Da questa versione sono state tolte dieci parole singole o gruppi di parole non modificate e poste in calce in maniera disordinata.

- un test di comprensione a risposta multipla (20 domande con quattro risposte date di cui una sola giusta²³⁵) relativo a un passo tratto dall'*Epitome* di Apollodoro (VII, 4 s), lungo 13 righe e fortemente adattato e manipolato, sull'accecamento di Polifemo e sulla fuga di Ulisse.

I medesimi studenti di VK (MGT) e VZ (MIC) hanno svolto nel mese di maggio 2012 un'altra prova consistente in due cloze formati da due passi non adattati né manipolati: il primo, che chiameremo "cloze difficile", era un passo di 13 righe (che è solitamente la lunghezza standard di una versione), tratto dalla *Vita di Alessandro* (12), di Plutarco; il secondo era dall'*Anabasi di Alessandro* (II,1-3) di Arriano, cioè il medesimo eseguito l'anno precedente dalla VK e dalla VZ.

c) due quarte ginnasio del MIC (IVK) di 21 alunni e del MGT (IVZ) di 26 alunni (non è stato possibile accertare il sesso maschile o femminile), che hanno eseguito nel mese di maggio 2012 il medesimo test che le rispettive quinte ginnasio (VK e VZ) hanno affrontato nel mese di gennaio 2012 (cloze "semplificato" e il test di comprensione del testo a domande con risposta multipla).

6. Il cloze test: un breve excursus.

Il primo a introdurre nella letteratura psicolinguistica la procedura denominata *cloze* come metodo di misurazione della leggibilità (o difficoltà) dei testi (Taylor 1953). o come esercizio di lettura e comprensione per i parlanti nativi (Taylor 1956) è stato il giornalista Wilson Taylor, che sistematizzò in un quadro concettuale più coerente esperimenti precedenti (Harris 1995).

Il termine ha origine dalla psicologia della 'Gestalt' (o 'psicologia della forma'), nata in Germania nella prima metà del XX secolo e sviluppatasi negli USA dove i principali esponenti si trasferirono per le persecuzioni naziste. L'idea generale alla base di questo filone è che gran parte della comprensione percettiva di una informazione sensoriale nell'essere umano e la relativa capacità di concettualizzarne

²³⁴ Il cloze è diverso dal sistema di completamento della frasi (*sentence-completion test* o *fill-the-gap*), in quanto non è il risultato di una pre-analisi e selezione degli elementi eliminati, ma si sostanzia invece quasi sempre della cancellazione casuale (o regolata secondo meccanismi determinati).

²³⁵ Da notare che la domanda 9 è la medesima ma formulata in maniera diversa. La maggioranza degli studenti ha fornito la medesima risposta, mentre altri non hanno mostrato adeguata attenzione a questo dettaglio, che era intenzionalmente un "trabocchetto".

l'esperienza dipendano dalla possibilità di colmare i dati mancanti. In altre parole: se non siamo in grado di vedere sempre tutto di una scena, tuttavia ciò che noi vediamo ci "suggerisce" qualcosa di più rispetto a ciò che ci si presenta nell'immediatezza, in quanto, per esempio, collegato a un'altra modalità percettiva diversa, come l'udito: la capacità innata della mente di "colmare" e "completare" la rappresentazione con ciò che non è immediatamente disponibile a livello percettivo (ovvero il "closure") è denominata "Gestalt". Taylor applicò questa concezione psicologica al testo e coniò il nuovo termine "cloze" (ovvero *close text*)²³⁶.

Il metodo era semplice, basato sulla cancellazione sistematica (cioè secondo criteri specifici) oppure a caso, di parole, da un particolare testo, con la richiesta agli studenti di restituire le parole mancanti e, perciò, si diffuse in breve tempo nell'insegnamento della L1; ma esso, grazie a Oller (Oller 1972 e 1973), si impose presto anche come strumento per misurare la *proficiency* della lingua inglese nei parlanti non nativi: da allora il cloze test è diventato uno strumento ritenuto generalmente affidabile e ampiamente impiegato nei test internazionali (Alderson 1979 e 1983; Bachman 1982 e 1985) di L2. Oltre alla destinazione originaria della procedura come criterio di leggibilità dei testi, il cloze è stato considerato un valido e utile strumento capace di misurare le capacità di composizione scritta e le generali competenze globali superiori di una lingua (Hinofotis 1987, 60). Gli studiosi, tuttavia, non sono concordi su quali specifiche abilità linguistico-cognitive emergano durante l'esecuzione della procedura cloze e quali costrutti possano essere misurati dal cloze come test.

Sebbene non sia unanime l'opinione sul cloze test²³⁷, avvolto ancora da una certa ambiguità per la misurazione della abilità linguistiche²³⁸, in generale si reputa il cloze test un utile strumento per l'insegnamento e la valutazione della L2, adducendo come ragioni principali a sostegno del cloze la facilità di costruzione, di somministrazione e di votazione (Rankin-Culhane 1969; Hinofotis 1980; Brown 1983 e 2002).

Come è stato osservato (Nuccorini 2001, 15-16), già la parola *cloze* rinvia concettualmente alla capacità di 'chiudere' il testo incompleto in virtù della sua ricostituzione finalizzata alla sua interezza, ovvero la parola cloze è un atto, o meglio una procedura di *closure*, chiusura, poiché se il brano è 'leggibile' vuol dire che è anche 'comprensibile'²³⁹. Nonostante il dibattito sul cloze test sia ancora aperto tra gli studiosi che non hanno raggiunto un'opinione condivisa al riguardo, Brown (Brown 2002, 110) ribadisce l'utilità del cloze test in sede teorica, mentre Freddi (Freddi 1994, 23) e Balboni (Balboni 2007, 138-139) in sede glottodidattica: secondo alcune ricerche, i dati offerti nelle prove di cloze collocano gli allievi nella stessa successione di merito che si ottiene attraverso batterie di prove ben più complesse e variate.

7. I dati e la loro interpretazione.

Vengono raccolti in questa tabella i risultati dei test, divisi per tipologia di verifica tra gli alunni istruiti mediante MIC e MGT: le percentuali indicano la correttezza delle risposte giuste ottenute dalla classe facendo la media matematica rispetto all'intera prova.

²³⁶ Un esempio offerto (Taylor 1953, 416). è chiarificatore: «Given 'Chickens cackle and quack,' almost anyone can instantly supply 'ducks' ». Nella risoluzione del cloze uno deve pensare a ciò che la frase tronca nella sua interezza per poi completare il modello in modo tale da essere adatto al significato generale.

²³⁷ Per un bilancio complessivo degli studi condotti negli anni Settanta quando il cloze era in auge: cfr. Klein-Braley-Raatz, 1982. Di recente, la maggioranza degli studi sul cloze e i dati raccolti in oltre cinquanta anni di esperimenti sono stati revisionati e discussi criticamente (Watanabe-Koyama 2008).

²³⁸ «The precise abilities measured by a given cloze test remain in question» (Abraham-Chapell 1992, 468).

²³⁹ «If the statement that a passage is 'readable' means that it is 'understandable,' then the scores that measure readability should measure comprehension too» (Taylor 1956, 44).

	Cloze semplificato	Risposta Multipla	Cloze facile	Cloze difficile
MIC	IV Z=35 % VZ= 39%	IVZ=83% VZ=87, 2%	VZ= 51,2% VX=91,7%	VZ=28,7%
MGT	IVK=11% VK=15%	IVK=56, 45 VK=64, 5%	VK=30, 4% VJ=50%	VK=10%

Dal confronto della media matematica dei risultati conseguiti nei test delle classi dei due metodi emerge un dato tendenziale, per altro riscontrabile nella lettura dei singoli risultati: in merito alla comprensione globale di un testo greco antico, di lunghezza (più o meno) standard di una versione, senza l'ausilio di un dizionario bilingue, senza la conoscenza preventiva del lessico e senza l'accertamento propedeutico della conoscenza del contesto inerente al contenuto testuale, la media delle risposte delle classi del ginnasio istruite (54 alunni) mediante il MIC (59,4 %) è grosso modo superiore di 1/3 rispetto alla media delle classi del ginnasio (68 alunni) istruite mediante il MGT (33,9 %) ²⁴⁰.

8. Un significativa coincidenza numerica?

Nel gennaio 2011, alla classe VX (cui somministrato il test di lingua greca), Silvia Pozzi ²⁴¹, per una fortunata coincidenza, ha somministrato una prova articolata su più punti, tra cui una sezione era

²⁴⁰ Naturalmente, nell'ambito degli studi della didattica delle lingue classiche, questi dati e la loro interpretazione è un primo tentativo di esplorazione in un campo di ricerca (la *classroom research*), che è invece collaudata per le lingue moderne (Nunan-Bailey, 2008).

²⁴¹ Con lo scopo di misurare le abilità di lettura, le conoscenze lessicali, le conoscenze morfologiche, le conoscenze sintattiche, l'abilità nella traduzione, S. Pozzi, nel corso della sua tesi di laurea triennale sulla didattica del latino presso l'Università degli Studi di Pavia, ha somministrato ai diciotto studenti partecipanti della classe VX (MIC), e ai diciotto studenti di un'altra quinta ginnasio, VW (MGT), un test di latino strutturato in diverse sezioni: agli studenti è stato proposto un brano tratto dai *Commentarii de bello gallico* di Cesare (*Caes.* 3, 28-29) e una prova di verifica che prevedeva una prova di comprensione, un riassunto, un esercizio di analisi morfologica e lessicale, un esercizio lessicale, un esercizio di analisi sintattica, tutte da svolgere senza dizionario, e infine una traduzione con dizionario. Tale prova è stata svolta da ciascuna classe in due ore nel mese di gennaio 2010. In base all'analisi dei dati del test di latino, è emerso che la VX (MIC) era in possesso di un'ottima conoscenza lessicale, di molto superiore a quella riscontrata nella VW (MGT). La Pozzi ha controllato che gran parte dei vocaboli contenuti nel passo cesariano in esame fosse presente sia negli elenchi memorizzati dalla VW (MGT) durante i mesi precedenti su indicazione del docente o presenti nel dizionarietto finale sia nel lessico frequenziale proposto agli studenti della VX (MIC) nei passi del capitolo del manuale di Ørberg dove era arrivata nel mese di gennaio 2011. L'esiguità del bagaglio lessicale della VW (MGT) ha prodotto non solo i risultati negativi registrati nella prova di comprensione, ma anche quelli rilevati nella traduzione: avendo un tempo limitato a disposizione nell'arco delle due ore concesse, che rendeva quasi impossibile verificare sul dizionario tutte le parole del passo, gli studenti del MGT hanno tradotto poco e spesso male. Pozzi conclude che il MIC, se accompagnato, come nel caso della VX, da uno studio rigoroso della morfologia e della sintassi, permette di giungere a risultati davvero notevoli, almeno per quanto riguarda la lettura e la comprensione dei testi. Gli studenti si sono, infatti, dimostrati in grado di comprendere le parti fondamentali di un brano d'autore non adattato o modificato, smentendo le critiche di chi sosteneva che l'abitudine a testi fittizi avesse delle ricadute negative sull'apprendimento. In alcuni casi (16,7%) la comprensione è stata tale che il riassunto del brano era prossimo a una traduzione. Molto interessante tanto da meritare un maggiore approfondimento, è il fatto che i risultati della prova di italiano, somministrata alle due classi prima del test di latino e consistente nella prova adattata INVALSI a.s. 2006/2007 destinata agli studenti del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, se da una parte mettono in evidenza una sostanziale omogeneità nella preparazione linguistica degli studenti, dall'altra parte pongono un'unica differenza significativa che riguarda le capacità di comprensione: quelle degli studenti del MIC sembrano molto più sviluppate rispetto agli studenti del MGT. Pozzi ipotizza che, in generale, poiché gli allievi della VX più abituati a prestare attenzione alla comprensione dei brani che leggono in latino in virtù del MIC, ciò avrebbe un'influenza positiva anche sull'italiano. Ringrazio la dottoressa Pozzi per aver condiviso i risultati della sua ricerca (S. Pozzi, 2009/2010).

specificatamente mirata ad accertare e a valutare la comprensione del testo latino senza dizionario (*Caes.* 3, 28-29), ponendo otto domande a risposta aperta²⁴². Dai dati ricavati dalla prova somministrata alla VX e a un'altra quinta ginnasio di un altro liceo milanese, che chiameremo VW, istruita mediate il MGT, Pozzi ha concluso che, in generale, la prova di comprensione ha dato risultati significativi, fatta eccezione per il quesito 6. La classe VX (MIC) consegue sempre un punteggio maggiore rispetto alla VW (MGT), dimostrando maggiori capacità di comprensione: il divario tra le due classi è limitato per quanto riguarda il quesito 1 (0,4 punti), ma si fa più consistente nel caso degli altri quesiti, variando da un minimo di 1,2 punti (quesito 2) a un massimo di 4 (quesito 7-a). Pozzi rileva che, nel caso di frasi complesse dal punto di vista lessicale e/o sintattico, la VX (MIC) tendenzialmente ottiene risultati migliori, facilitata anche dalle ragguardevoli competenze lessicali, mentre la classe VW (MGT) dà il miglior risultato nelle frasi semplici e brevi. La classe del MIC dimostra di sfruttare nella comprensione del testo tutte le risorse possibili, integrando i dati ricavati dal brano con le proprie conoscenze enciclopediche, come emerge nelle risposte alla domanda 2²⁴³. Pozzi così riassume i risultati numerici della comprensione del testo relativamente alla sezione delle otto domande formulate nel test di latino:

	Punteggio totale	Punteggio totale medio	Percentuale
MIC	VX=176,75	VX=9,8	VX=98%
MGT	VW=95,5	VW=5,3	VW=53%

²⁴² Le domande aperte sulla versione sono state così formulate: 1) Descrivi l'ambiente naturale in cui si svolge l'azione. 2) Quale strategia militare adottano i nemici? 3) Perché adottano tale strategia? 4) Come reagiscono i soldati romani? 5) Quali provvedimenti prende Cesare? 6) Quali conseguenze hanno i provvedimenti presi da Cesare? 7) a-Quale nuovo elemento interviene a modificare la situazione? b-Con quale effetto? 8) Cosa decide allora di fare Cesare? Per valutare la prova di comprensione Pozzi ha individuato quelli che riteneva gli elementi fondamentali richiesti, assegnando 1 punto per ogni concetto individuato correttamente e in modo esaustivo; in caso di risposte parziali ha assegnato 0,25 o 0,5 o 0,75 punti a seconda del grado di completezza, mentre in caso di errori nella comprensione ho tolto -0,5 punti. Dal momento che il punteggio massimo previsto varia da quesito a quesito, Pozzi ha scelto di riportare il risultato medio ottenuto dalle due classi a una scala da 1 a 10 mediante semplice proporzione, in tale modo permettendo di rendere più agevole la lettura comparativa dei dati.

²⁴³ La maggior parte degli allievi della VX (MIC) non si ferma alla mera traduzione della parte del brano cui si riferisce la domanda, ma arricchisce la risposta con considerazioni riguardanti un certo tipo di strategia militare.

Tenendo in debita considerazione il carattere non ‘oggettivo’ della valutazione della risposte delle domande a risposta aperta applicato dalla Pozzi che ne ha esplicitato i criteri²⁴⁴, a dire il vero, sorprende che le percentuali dei dati riportati della comprensione del testo latino trovino in un certo senso riscontro nelle percentuali dei dati relativi alla comprensione del testo greco: le quinte ginnasio, coinvolte nella ricerca, hanno eseguito due test linguistici diversi per natura (*cloze* per il greco e domande a risposta aperta per il latino), con lo scopo di raccogliere dati per “misurare” e “valutare” l’apprendimento linguistico, che è avvenuto mediante corsi di base impostati sul MIC e sul MGT, e in particolar modo con lo scopo di “misurare” e “valutare” la comprensione globale del testo greco e latino nella sua forma scolasticamente più canonica. Ricordando che, mentre il docente di greco e latino del MIC è la medesima persona per la VX, il docente di greco della VJ (MGT) lavora in un liceo classico diverso dal docente di latino della VW (MGT), tutti statali e ubicati nel comune di Milano, possiamo così confrontare i dati:

	Cloze Semplificato Greco (Ricucci)	Domande a risposta aperta latino (Pozzi)
MIC	VX=91,7% Maggio 2010	VX=98% Gennaio 2010
MGT	VJ=50% Maggio 2010	VW=53% Gennaio 2010

E’ forse un caso fortuito che i dati numerici, che intendono fornire una “misurazione” e una “valutazione” della comprensione globale come totalità, si avvicinino in modo così significativo – quasi collimando- in due ricerche condotte in modo indipendente da due persone diverse e con procedure e criteri diversi, nel solco di quel filone denominato “studi comparativi dei metodi”?

9. Per una conclusione possibile.

Al di là della ‘sorprendente’ coincidenza, a mio avviso, è possibile spiegare questi dati sull’apprendimento linguistico delle lingue classiche, almeno da punto di vista teorico della metodologia adoperata: il MIC intercetta la teoria dell’apprendimento di L2 del linguista applicato, Stephen D. Krashen (Ricucci 2012), in particolare relativamente al testo ‘facile’ che si legge nel corso greco *Athénaze* e nel corso latino di Ørberg (Ipotesi dell’Input Comprensibile), accompagnato dal grande spazio lasciato agli aspetti della civiltà antica, e relativamente alla dimensione cognitivo-emotiva perseguita dai corsi per la lettura non con fini strumentali-decifrativi, ma come mezzo per la comprensione e la piacevolezza (Ipotesi del Filtro Affettivo e della Ipotesi della Lettura). Ma occorre poter approfondire queste prime conclusioni parziali, emersi dall’interpretazione dei dati alla luce degli studi SLA.

²⁴⁴ Il test del *cloze facilitato* ha il vantaggio di dare una risposta corretta, qualora la parola venga ricollocata nella posizione originaria del testo in esame nel *gap*, oppure errata, nel caso di errata scelta di posizione. Questo senza dubbio esclude ogni margine di discrezionalità del ricercatore o valutatore.

La comprensione di un testo alla prima lettura, senza dubbio, può favorire la traduzione corretta della versione²⁴⁵, al di là della competenza raggiunta dallo studente in questa abilità, che rimane ancora oggi la modalità di verifica e di valutazione nell'esame conclusivo di Stato²⁴⁶.

²⁴⁵ Come è stato rilevato (Piovan 2006, 79), «soprattutto, subordinare la traduzione alla comprensione significa che lo studente deve accostarsi ad un testo già dotato di un non minimo bagaglio lessicale, per evitare che la corretta sequenza: lettura-comprensione parziale-consultazione del dizionario-traduzione, venga capovolta in: consultazione del dizionario-traslazione-comprensione, come avviene attualmente».

²⁴⁶ Nella glottodidattica delle lingue moderne vi è chi parla del saper tradurre come di una quinta abilità (distinta dal saper ascoltare, parlare, leggere e scrivere), raggiungibile solo al termine di appositi corsi specialistici (Porcelli 1994, 71). Per la teoria generale della traduzione rimane essenziale: Mounin 1965; Newmark 1981; Steiner 2004. Sono in commercio libri come: Osimo 2004 e Arduini 2007. Per un'interpretazione antropologica della traduzione nel mondo antico: Bettini 2012. Per la traduzione professionale da parte di accademici: Tosi-Neri 2009. Per la "questione della traduzione" delle versioni scolastiche: cfr. Balbo 2007, 133-137; Piva 2004, 278-330; per una bibliografia: Flocchini 1999, 242-243.

LA DIMENSIONE DIDATTICA

1. A mo' di postilla conclusiva: la traduzione "ermeneutica" come scoperta del mondo antico

La traduzione è il modo in cui un lettore o un ascoltatore di una certa lingua, dopo aver compreso il significato preciso di ciò che in quella lingua viene affermato o trasmesso nella forma orale o scritta, lo riformula in maniera adeguata in un'altra lingua ripesandone le categorie concettuali sottese all'espressione verbale e riflettendo sulla lingua per una riformulazione grammaticalmente corretta nella lingua di arrivo: è ciò che Jakobson (1966, 56-64) chiamerebbe "traduzione interlinguistica".

Spesso gli studenti, dopo aver fatto un'analisi preventiva e paziente della frase a livello grammaticale con quel che Miraglia definisce "vivisezione chirurgica", tentano di tradurre per capire e, compreso il senso generale, ritraducono in forma più corrente e corretta quanto compreso, in una lingua italiana (un sorta di "pidjin"?) che viene chiamata "versionese" (Conmo 2010) oppure "traduttese" (Condello 2013).

Ma se ciò può valere per gli studenti più capaci, per lo più, a sentire certe lamentele dei docenti stessi di greco e latino, per la maggioranza dei ragazzi la "traduzione" rimane non solo un misero e spesso ridicolo tentativo di decrittazione, ma anche un meccanismo nefando a metà tra enigmistica e *sudoku* linguistico, gioco di cui per altro esiste in rete un volume apposito (Marti 2011).

Secondo De Mauro, «il locutore idea una frase o, nei casi più complessi, un insieme organizzato di frasi che esegue poi, parlando o scrivendo, con l'intento di far capire il senso che intende trasmettere. Come ogni ricettore, il traduttore è a questo senso che in ogni caso guarda ed è questo senso anzitutto e comunque che deve affidare a una frase o a un testo che egli idea, a sua volta, nel *target language*» (De Mauro 1994, 91).

Ma per "capire il senso generale" di un testo scritto in lingua greca o latina, occorre, naturalmente, una solida conoscenza e una sicura padronanza della lingua di arrivo e, per una buona traduzione, una adeguata competenza della lingua di partenza. Non tutti sono altrettanto bravi come Gaspare, il protagonista del romanzo "Una barca del bosco" di Paola Mastrocola (2003): il ragazzino, essendo più preparato rispetto ai suoi compagni, dato che con la professoressa Madame Pilou aveva già affrontato con impegno lo studio della lingua, stufo di eseguire esercizi ripetitivi e noiosi, chiedeva al professor De Gente, docente della nuova scuola di Torino dove si era appena trasferito dalla Sicilia, quando avrebbero affrontato una versione. Ma la risposta del professore era dilatoria, poiché era ancora presto: forse alla fine dell'anno ne avrebbero affrontata qualcuna.

Sembra che ci sia insanabile dissidio tra didattica scolastica e ricerca accademica, eppure mai, come in questi tempi, l'interesse per la riflessione sull'insegnamento è ritornato alla ribalta.

Uno dei contributi che persegue questa fruttuosa sinergia tra queste due strade è quello di Oniga (2007², 19), che ha sottolineato le potenzialità didattiche di una grammatica latina descritta secondo la ricerca più aggiornata in prospettiva generativista in un'introduzione caratterizzata da rigore scientifico ma da chiarezza espositiva, scrive: «Una teoria linguistica formale giustifica inoltre l'analisi grammaticale come il necessario preliminare alla traduzione. Tradurre in modo consapevole, significa risalire da una frase in una data lingua di partenza alla sua struttura grammaticale più astratta, per poi ridiscendere alla forma di superficie della lingua di arrivo. La traduzione presuppone sempre un ragionamento linguistico non banale, estremamente ricco e complesso, che può rimanere implicito, o si può cercare di rendere esplicito attraverso gli strumenti dell'analisi grammaticale».

Il docente di lingue classiche, che opera ogni giorno a contatto diretto con i ragazzi che si avvicinano al greco e al latino a livello linguistico e a livello culturale²⁴⁷, sanno bene che è "difficile" insegnare le lingue antiche come L2: lo ricorda Agostino e lo sapeva bene Rouse nel Novecento.

Nel decimo capitolo del saggio che raccoglie le esperienze di Umberto Eco come traduttore e autore tradotto, è citato un pensiero di Gerhard Ebeling, sulla definizione di traduzione gadameriana²⁴⁸ come

²⁴⁷ Sulle pagine della rivista "La scuola media" (1972/1973) Tiziana Momigliano propose, con certo pragmatismo, otto percorsi didattici per i suoi studenti, ponendo la grande sfida di insegnare il latino "divertendo": la gioia dei ragazzi nell'imparare fatti della vita quotidiana, gli usi, i costumi e la religione dei Romani era basata sulla volontà di suscitare la curiosità per insegnare loro e attraverso la grammatica. La recente ripubblicazione (Momigliano 2009), a oltre trent'anni di distanza, indica che poco è cambiato, se non il fatto che, abolito l'insegnamento del latino nella scuola media, gli studenti delle medie sono quelli del ginnasio.

“dialogo ermeneutico”: «L’origine etimologico di *hermenéuo* e dei suoi derivati è controversa ma rinvia a radici col significato di ‘parlare’, ‘dire’ (in connessione col latino *verbum* o *sermo*). Il significato del vocabolo va cercato in tre direzioni: asserire (esprimere), interpretare (spiegare) e tradurre (fare da interprete). Si tratta di modificazioni del significato fondamentale di ‘portare alla comprensione’, di ‘mediare la comprensione’ rispetto a differenti modi di porsi del problema del comprendere: sia che venga interpretato un fatto mediante parole, un discorso mediante spiegazione, un enunciato in una lingua straniera mediante una traduzione» (Eco 2003, 230).

Eppure, forse la consapevolezza che i docenti di lingue antiche, pur nella difficoltà di ogni giorno, appartengono a una millenaria categoria non solo di *phylakes* di sapore platonico, ma anche di coloro che hanno svolto e svolgono un ruolo essenziale nella storia umana, dovrebbe spingerci- e lo dico, anch’io, da docente- a raccogliere la sfida del terzo millennio per “salvare” il patrimonio dell’antichità nel mondo della globalizzazione, continuando a dare senso a un mondo lontano che ancora rivive in mezzo a noi²⁴⁹.

Se la traduzione era un concetto ben assimilato nella cultura latina²⁵⁰, oggi ancor di più essa, dopo gli studi delle discipline sviluppatasi nel corso del Novecento, ha assunto un significato più profondo, conducendo anche a ripensare la sua utilità e la sua valenza nella prassi didattica nell’apprendimento delle lingue classiche (Marino 2006).

Leggendo il profilo biografico tracciato da Svetonio, studioso di grammatica, per il beneventano L. Orbilio Pupillo (*Gram*, 9), diventato celeberrimo fino a noi per essere stato *plagosus* nei confronti del poeta Orazio, mi sono imbattuto in una curiosa informazione: Orbilio scrisse un’opera dal titolo greco *Perialogos* (*Il grande sciocco*, sottinteso *genitore*), dove raccoglieva le lamentele e le offese dei genitori di certi suoi alunni. E non accade ancora oggi quando i ragazzi prendono un’insufficienza più o meno grave in una traduzione di una versione o vengono rimandati a settembre?

Nelle Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento relative al settore disciplinare “Lingua e cultura greca” dei nuovi programmi del Liceo Classico, lo studente, al termine del percorso di studi, «dovrà aver scoperto la traduzione non come meccanico esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza di un testo e di un autore, fino a immedesimarsi in un mondo diverso dal proprio e a sentire la sfida di riproporlo in lingua italiana».

La ricerca teorica può offrire validi spunti al docente per far sì che il giovane del terzo millennio possa sentire la gioia della scoperta del mondo antico e del senso ricco che ancora oggi possiamo gustare nella inattualità e/o nella permanenza della “classicità” nel mondo di oggi. Con una buona conoscenza

²⁴⁸ In particolare, «Hermeneutics as issuing from Schleiermacher and Dilthey tended to identify interpretation with the category of ‘understanding’, and to define understanding as the recognition of an author’s intention from the point of view of the primitive address in the original situation of discourse. This priority given to the author’s intention and to the original audience tended, in turn, to make dialogue the model of every situation of understanding, thereby imposing the framework of intersubjectivity on hermeneutics. Understanding a text, then, is only a particular case of the dialogical situation in which someone responds to someone else» (Ricoeur 1976, 22).

²⁴⁹ Con maggiore autorevolezza chiarisce Pretagostini (2006, 400): «Dovrebbe essere superfluo soffermarsi sul tema, per dirla ancora la vecchia commissione di saggi, dell’ ‘attualità dei messaggi’ delle civiltà antiche, così come sull’opportunità che alcuni aspetti basilari della civiltà antica siano patrimonio degli studenti già nella scuola dell’obbligo; è certo comunque che, se non si vuol perdere di vista l’esigenza di trasmissione critica dei risultati della ricostruzione del passato, va affrontato il problema dei contenuti di un insegnamento che abbia per oggetto l’antichità classica nei percorsi della scuola superiore, nei quali sinora non è presente. Esso deve mirare a una comprensione non superficiale e dunque all’acquisizione di un’immagine non banale del mondo che ci circonda, nella misura in cui questo mondo conservi la traccia e la memoria dell’antichità: dunque deve mirare a rendere intellegibile allo studente la sedimentazione storica che si riflette nell’aspetto materiale della propria città, nei monumenti, nei resti archeologici (nonché per esempio nella toponomastica). E deve mirare anche a una riflessione su quanto, nel sistema dei valori e nella cultura moderna, sia retaggio, più o meno mediato, della letteratura, del teatro, della filosofia, del diritto, dell’arte prodotti dalla cultura greca e romana. Si tratta di un insieme di contenuti che deve inevitabilmente solo privilegiare il rapporto fra passato e presente, ma che deve partire dal presente: dalla contemporaneità, ma anche dalla propria collocazione geografica del *nunc* e dell’ *hic*».

²⁵⁰ Per l’evoluzione del concetto di traduzione nella cultura latina, con particolare riferimento agli autori del I a.C. e del I d.C., cfr. Setaioli 1971, 214-248.

della grammatica greca e latina -si intende- senza dimenticare quella della lingua italiana²⁵¹, al di là del nostro “greco quotidiano” (Janni 1994²).

Alla luce della riflessione metodologica, innervata sulla ricerca teorica e corroborata dall’esperienza dei docenti e più vicina alla sensibilità degli adolescenti del terzo millennio, si può considerare la traduzione, a livello ermeneutico, una prassi didattica, un’ insostituibile pratica culturale, certamente complessa, nella misura in che è complessa la *ekphrasis* caratterizzata da *poikilia*, di un mondo scomparso che rivive in un universo linguistico-culturale, mostrando la propria misteriosa alterità e reclamando, del tutto legittimamente, l’avvincente esplorazione: è un’operazione cognitiva complicata la traduzione con cui il ragazzo porta un mondo lontano e “altro” in un mondo a lui più vicino e reso ancora più globalizzato e senza limiti dalla tecnologia. Un po’ come i calzari alati di Ermes, che simboleggiano la capacità di carpire, ermeneuticamente, le *parole alate* della lingua greca, senza che la traduzione diventi una banale *metagraphe*, che potremmo definire una “tranverbalizzazione in italiano detto gergalmente scolastichese”.

A buon diritto, la traduzione può essere considerata un necessario “dispositivo pedagogico di apprendimento” (Rocca 1988), dove però la traduzione scolastica sia ri-contestualizzata in un senso più ampio di quanto sia nella consuetudine quotidiana dei docenti.

E vorrei, in conclusione di questo lavoro di ricerca e ricerca-azione, esprimere una valutazione di studioso in formazione che ha percorso la strada del dottorato, ma anche di docente di lingue classiche. Finora ho taciuto le belle parole di Rosa Calzecchi Onesti: grazie alle sue parole (con quelle di Cesare Pavese) mi sono avvicinato per la prima volta, quando ero al ginnasio, al mondo greco di Omero. La mia docente di italiano, storia, geografia e greco e latino (quando la cattedra era ancora unita e la sua divisione era ancora una sperimentazione rara), Proff.ssa Marta Mottana, amava molto la celebre traduzione in italiano dell’*Iliade* e sicuramente grazie a lei ho avuto una buona preparazione linguistica.

La Calzecchi Onesti scriveva nel libro *Leggo Marco e imparo il greco* (1993, 6): «Come si vede il metodo è quello della valorizzazione delle capacità intuitive. Che vengono esercitate sul diretto banco di prova dei primi testi, non senza il supporto del ragionamento. In secondo tempo subentra la sistemazione delle conoscenze, che divengono così possesso consapevole».

Credo che questa semplice quanto ragionevole raccomandazione possa essere la bussola che possa orientare la didattica delle lingue classiche nei licei del domani, specialmente se verrà istituzionalizzata la durata da cinque a quattro anni, nei tempi presenti in fase di attuazione sperimentale, per volontà del MIUR. Naturalmente, bisognerà individuare momenti di approfondimento mirato per poter sviluppare in maniera più consolidata il “ragionamento” ovvero le competenze metalinguistiche dell’alunno del terzo millennio in un’ottica di educazione (pluri)linguistica: in questo ambito sono incoraggianti le applicazioni didattiche delle ricerche teoriche di Renato Oniga per il latino, premesse del cosiddetto metodo neocomparativo. □

Ma rimane molto lavoro da fare in questo senso... rimane sempre valida la raccomandazione di Elettra alla sorella Crisotemi: ’ Ὁρα πόνου τοι χωρίς ουδέ ν ἐβ̄ τυχεῖ (Sofocle, *Elettra*, v. 945) ovvero “Attenzione! Senza fatica niente ha successo!”. Al di là di ogni metodo glottodidattico...

²⁵¹ Scrive ad esempio Flocchini (1993, 59-60): « Il linguaggio della filosofia, della scienza, della tecnologia è infatti sempre lingua letteraria e, nella nostra tradizione occidentale, qualunque sia la lingua nazionale in cui si esprime, è sempre modellata sul latino, per la semplice ragione che fino a pochi secoli fa tutto il sapere veniva trasmesso in latino e di conseguenza i linguaggi settoriali ne sono tuttora profondamente permeati, sia nel lessico sia nella sintassi; e questo vale a maggior ragione per la lingua italiana scritta, che con il latino ha anche precisi legami genetici, oltre che culturali. Se questo è vero, lo studio rigoroso della lingua latina, anche nei suoi aspetti tecnici (sintassi, morfologia, lessico), assume una importanza vitale per l’acquisizione della abilità e degli strumenti necessari a produrre ed elaborare cultura, come ha ricordato il Collegio degli Accademici della Crusca in un documento di tre anni fa: ‘una sufficiente conoscenza del latino risulta propedeutica e funzionale alla comprensione di ogni discorso di carattere speculativo-epistemologico e più generalmente teorico, quali sono eminentemente, anche a livello scolastico, quelli della filosofia, del diritto e degli aspetti concettuali della matematica e delle scienze fisico-naturali».

Insomma, animati forse da ottimismo, l'augurio che formuliamo, a conclusione di questa ricerca, per l'insegnamento delle lingue classiche nel nostro Paese che gode di lunga e gloriosa tradizione, è il seguente (permettendomi di parafrasare una celebre sentenza di Girolamo²⁵²): *non solum verbum e verbo, sed etiam sensum exprimere de sensu*.

Una parola, un senso... di un mondo antico, capace, ancora, di comunicarci qualcosa di eterno.

²⁵² Per le teorie di Girolamo sulla traduzione cfr. Carena 1991.

TABELLE

TABELLA 1

		METODO	
Anthony		Richards e Rodgers	
approccio	Teoria sulla natura della lingua	Design	obiettivi
			sillabo
metodo	Presentazione del materiale		contenuti
			Ruolo dell'insegnante
tecnica	Pratiche concrete in classe	procedura	

TABELLA 2

	DESIGN
Obiettivi	-abilità orali -abilità comunicative -abilità produttive -conoscenze grammaticali ecc... -comprensione del testo
Sillabo	-funzionale -strutturale -processuale -lessicale ecc..
Tipi di attività dell'insegnamento	-focus sulla accuratezza grammaticale -focus sulla comunicazione -focus sullo sviluppo di processi psicolinguistici -focus sul <i>problem-solving</i> ecc...
Ruolo degli apprendenti	- processore -esecutore -iniziatore -risolutore di problemi Ecc...
Ruolo degli insegnanti	-direttore -facilitatore/consigliere -modello Ecc..
Ruolo dei materiali pedagogici	-libri di testo -materiali audio-visivi -realia Ecc...

TABELLA 3

Orientamento linguistico	Metodi deduttivi/cognitivi	Metodo grammaticale-traduttivo-Metodo della lettura
	Metodi induttivi	Metodo diretto-Metodo audiolinguale
Orientamento umanistico-psicologico	Approccio naturale	

TABELLA 4
(da Larsen-Freeman 2003, 19-21).

	TECNICHE
Traduzione di brani letterari	I passi sono scelti in generale dalla letteratura o appositamente scritti dall'insegnante, perché contengono la struttura o la regola studiata. Gli apprendenti devono tradurre, per iscritto o oralmente, non in modo letterale ma per dimostrare di aver compreso il senso generale, possibilmente utilizzando la propria lingua madre in maniera corretta.
Domande di comprensione del testo	L'apprendente deve rispondere a domande di comprensione del testo, spesso utilizzando la L2 e fare inferenze per dimostrare la comprensione di dettagli specifici del testo. Spesso la lettura è guidata in base al dipanarsi del testo.
Antonimi e sinonimi	L'apprendente è invitato a trovare sinonimi e antonimi di vocaboli presenti nel testo con l'aiuto del docente o del dizionario.
Parole imparentate (Cognates)	L'apprendente è stimolato a riconoscere le parole imparentate tra la L1 e la L2, qualora ci siano.
Applicazione deduttiva di una regola	L'apprendente, dopo la presentazione della regola grammaticale con eventuali eccezioni e particolarità mediante esempi, deve applicare tutto ciò ad altri esempi.
<i>Fill-in-the-blackets</i>	L'apprendente deve riempire con la parola mancante ovvero vocabolo o strutture specifiche (preposizione, verbo, ecc...) frasi dove esse mancano.
Memorizzazione	Gli apprendenti devono imparare a memoria liste di vocaboli o specchietti come le coniugazioni dei verbi, con l'equivalente tradotto in L1.
L'uso di parole in frasi	L'apprendente deve inventare frasi che contengano certe parole per mostrare di aver compreso l'uso specifico e appropriato di quelle parole.
Composizione	L'apprendente deve esercitarsi nella produzione scritta in L2 su un argomento assegnato dal docente, oppure partendo da uno spunto dato dal testo letto; in alternativa, può fare una sintesi o parafrasi del testo.

TABELLA 5

Metodo grammaticale-traduttivo	Metodo della lettura
Poca o scarsa attenzione alla pronuncia	Poca o scarsa attenzione alla pronuncia
Lettura di testi difficili senza gradualità	Lettura di testi graduati per difficoltà
Lista di vocaboli singoli (per lo più alla fine del manuale)	Liste di vocaboli distribuiti in funzione di ogni passo da leggere
Difficoltà di lessico non monitorata	Difficoltà di lessico controllata
Analisi precisa di ogni forma e struttura presente nel testo	Comprensione globale del testo a discapito dell'accuratezza dell'analisi formale
Lettura intensiva	Lettura estensiva

TABELLA 6

(da Larsen-Freeman 2003, 30-32).

TECNICHE	METODO DIRETTO
Leggere ad alta voce	L'apprendente legge ad alta voce un passo, un dialogo o una frase nella lingua-obiettivo e l'insegnante agevola la comprensione mediante gesti, immagini, esempi e realia.
Esercizi di domande e risposta	All'apprendente vengono poste domande nella lingua-obiettivo con lo scopo da parte loro di rispondere sempre nella lingua-obiettivo, usando attivamente le regole e le strutture grammaticali

TABELLA 7

	Metodo grammaticale traduttivo	Metodo Diretto	Metodo Audiolinguale	Approccio Naturale
FINI	Leggere la letteratura in L2. Sviluppo della mente. Imparare grammatica, lessico e cultura	Comunicazione. Pensare in L2. Diretta associazione in L2 senza traduzione	Comunicazione. Automatismo imparando nuove abitudini.	Competenza Comunicativa. Acquisizione attraverso l'input comprensibile
RUOLO DOCENTI (doc) DISCENTI (disc)	Tradizionale: il doc è autorità da cui il disc dipende	Centrato sul doc che dirige il disc	Centrato sul doc che fornisce il modello di L2 da imitare	Doc facilitatore
PROCESSO INSEGNAMENTO/ APPRENDIMENTO	Traduzione. Studio deduttivo della grammatica. Memorizzazione lessico	Associare L2 significa direttamente in contesto reale. Grammatica induttiva. Sillabo su argomenti.	Nuova grammatica e lessico attraverso dialoghi. Drills. Grammatica induttiva. Imparare è formazione di abitudine.	Comprensione prima della produzione. Sviluppo di modelli L2 approssimati. Graduale emergere del parlato. Orientato sui tasks.
NATURA INTERAZIONE DOC/DISC	Dal doc al disc	Interazione tra doc e disc Anche tra disc e disc	Diretto dal doc Tra disc e disc in <i>drills</i>	Centrato sul disc. Inizio interazione tra doc e disc. Poi tra disc e disc in piccoli gruppi
EMOTIVITA' DISCENTI	Non previsto	Non previsto	Non previsto	Fattori emotivi sopra fattori cognitivi. Apprendente ideale ha il filtro affettivo basso
VISIONE DELLA LINGUA	La lingua letteraria sopra la lingua parlata	La lingua parlata sopra la lingua scritta	La lingua come un complesso di unità/modelli. Dal semplice al complesso	La lingua come strumento di comunicazione. La funzione linguistica sopra la forma linguistica.
ABILITA' LINGUISTICHE ENFATIZZATE	Grammatica/lessico Leggere/scrivere	Lessico sopra la grammatica. Focus sulla comunicazione	Struttura importante. Ascoltare/Parlare/ Leggere/Scrivere	Lessico sopra la grammatica. Comprensione/ Iniziale Produzione/ Emergere parlato
RUOLO DELLA LINGUA NATIVA	L1 in classe. Traduzione biunivoca.	Non usata	Le abitudini L1. Interferiscono con L2. Evitare L1.	La L1 può essere usata nelle attività pre-produzione (comprensione)
MODI DI VALUTAZIONE	Traduzioni scritte. Applicazioni regole grammaticali	Uso del linguaggio (intervista)	Test a distanza per l'accuratezza	Efficacia Comunicativa. Fluenza sulla accuratezza. Task
TRATTAMENTO ERRORI	Il doc fornisce la risposta corretta	Autocorrezione	Evitare errore per <i>overlearning</i>	Nessuna correzione: degli errori a meno che questi interferiscano con la comunicazione
ASSOCIATI AI NOMI	Seidenstiicker, Plotz, Ollendorf,	Francois Gouin, Charles Berlitz	Charles Fries	Tracy Terrell, Stephen Krashen

TABELLA 8

	Metodo Grammaticale-traduttivo	Metodo Diretto (Berlitz)	Reading Method	Metodo induttivo-Contestuale (Ørberg-Miraglia)
Teoria di riferimento	Linguistica descrittiva tradizionale	Fonetica, fonologia e nuova linguistica rispetto alla grammatica descrittiva	Nessuna in particolare, se in ordine alla psicologia della lettura	Linguistica descrittiva tradizionale
Percorso	Deduttivo	Prevalentemente induttivo: la grammatica va "scoperta", è un punto di arrivo	Strettamente induttivo	Induttivo
Studente	<i>Tabula rasa</i>	Deve essere motivato (prevalenza in scuole private) e va considerato in base all'età e alle caratteristiche personali	Molto autonomo. Deve scoprire la lingua straniera, anche se con l'aiuto del docente	Deve essere guidato per raggiungere l'autonomia di lettura e comprensione
Docente	Fonte di informazione	Madrelingua. Facilitatore e regista	Non necessariamente un madrelingua, è un mero facilitatore, funge da dizionario e grammatica vivente per risolvere problemi di comprensione, eventualmente può mettere in luce spunti culturali che emergano dal testo letto	Motivatore, guida alla scoperta di un mondo lontano e diverso da quello di oggi. Fonte di informazione
Lingua	Insieme di regole e lessico che permette di "travasarne" da una L1 a una L2 e viceversa frasi, indipendentemente dal significato.	Viva, parlata, finalizzata alla comunicazione di significati	Limitata alla sola dimensione scritta della lettura	Lingua "viva", fruibile a livello di lettura con uso attivo per fini strumentali di apprendimento (a volte limitato o esteso, a seconda del docente)
Cultura	Letteraria, classica	Viene "raccontata" dal docente, è presente nelle letture senza alcuna pianificazione	Cultura "imbrigliata" nei testi, ma emerge se il docente sceglie di fare un' <i>excursus</i> sul tema.	Cultura della civiltà "imbrigliata" nei testi con integrazioni del docente.
Strumenti operativi	Curricolo costituito da regole morfosintattiche	Esiste un sillabo, ma molto flessibile, è un punto di riferimento.	Semplici materiali intuitivamente graduati, all'inizio, e poi letture da materiali autentici	Sillabo strutturale calibrato e distribuito in testi intuitivamente graduati all'inizio, e poi da letture (e traduzioni) di materiali autentici
Tecniche	Traduzione, dettato, esercizi di manipolazione del tipo "volgi al...", oppure "trasforma i verbi all'infinito in...".	Conversazioni, lezioni di carattere tematico. L'esercitazione grammaticale è funzionale e serve alla memoizzazione	Semplici materiali intuitivamente graduati, all'inizio, e poi letture da materiali autentici	Ørberg: esercizi di completamento morfosintattico e lessicale, risposta a domande, scelta multipla. Miraglia: drammatizzazioni sommarie, caccia all'errore, descrizione d'immagini, composizioni guidate e libere, amplificazioni, ricerca di sinonimi e contrari, trasformazione
Materiali	Manuali a stampa	Oltre a compendi di grammatica, è il docente a dare l'input e materiali "autentici"	Semplici materiali intuitivamente graduati, all'inizio, e poi letture da materiali autentici	Il corso di greco e latino basato sul metodo, con sussidi supplementari. Materiali offerti in rete.

TABELLA 9

IL METODO INDUTTIVO-CONTESTUALE SECONDO LO SCHEMA DI RICHARD E RODGERS (da 1986, 28 e 2001, 32, così come riportato da Rizzardi-Barsi 2007², 16, ma rielaborato da Ricucci)

M E T O D O	APPROCCIO (dimensione teorica della lingua)	Natura Della lingua		<p>Visione della lingua antica:</p> <p>-strutturale=un insieme di elementi strutturalmente relazionati per la codificazione del significato.</p> <p>-funzionale= mezzo per l'espressione del significato</p>
		T e o r i a	Processo apprendimento	“Naturale”.
			Condizioni Fisiche in cui Avviene apprendimento	Classe
	DESIGN (dimensione organizzativa)	obiettivi		Lettura corrente e comprensione dei testi in lingua classica (e traduzione “buona” in L1). Conoscenze grammaticali e metalinguistiche.
		Sillabo		Strutturale
		Contenuti		Grammatica di tipo tradizionale
		Ruolo insegnante		Guida, motivatore, sistematizzatore delle conoscenze grammaticali e metalinguistiche
		Ruolo apprendente		Attivo, partecipativo, propositivo,
		Ruolo dei Materiali pedagogici		Essenziale il manuale impostato sul metodo induttivo-contestuale, eventualmente affiancato da un manuale di grammatica descrittiva-normativa di stampo tradizionale. Realia.
	PROCEDURA (dimensione pratica)	Uso di attività didattica Per presentare regole		Lettura del testo, induzione regola in maniera collettiva, eventualmente traduzione, spiegazione nella lezione frontale
Attività per La pratica della lingua		Ørberg: esercizi di completamento morfosintattico e lessicale, risposta a domande, scelta multipla. Miraglia: drammatizzazioni sommari, caccia all'errore,		
Modalità di Feedback		Traduzione, verifiche di analisi di forme grammaticali, eventualmente esercizi di produzione scritta o orale di vario genere		

TABELLA 10
ACQUISIZIONE E APPRENDIMENTO SECONDO KRASHEN
 (Rizzardi-Barsi 2007², 376)

ACQUISIZIONE	APPRENDIMENTO
Simile all'acquisizione della L1 da parte dei bambini (<i>picking up di una lingua</i>)	Conoscenza formale di una lingua L2 (<i>knowing about a language</i>)
Processo inconscio o subconscio	Processo conscio
Conoscenza implicita	Conoscenza esplicita
Non può spiegare attraverso spiegazioni formali	Si sviluppa attraverso spiegazioni formali

TABELLA 11
LE CATEGORIE DI “COSCIENTE” E “INCONSCIO”
(McLaughlin 1990, 628)

COSCIENTE	INCONSCIO
Apprendimento con consapevolezza	Apprendimento senza consapevolezza
Accorgersi	Non accorgersi
Comprensione e discernimento	Senza comprensione e discernimento
Intenzione di apprendere	Apprendimento accidentale
Intenzione di usare strategie metacognitive	Nessuna intenzione
Abilità di riportare ciò che si sa	Nessuna abilità
Conoscenza esplicita	Conoscenza implicita
Attenzione focalizzata	Attenzione periferica
Memoria a breve termine	Memoria a lungo termine
Elaborazione controllata	Elaborazione automatica
Elaborazione in serie	Elaborazione in parallelo

TABELLA 12
L'ISTRUZIONE IMPLICITA ED ESPLICITA
(da Housen- Pierrard 2006, 10)

Implicito	Esplicito
Attrae l'attenzione sulla forma obiettivo	Dirige l'attenzione sulla forma obiettivo
È fornita spontaneamente in un'attività orientata alla comunicazione	È predeterminata e pianificata (il principale obiettivo dell'insegnamento)
Non è intrusiva (minima interruzione della comunicazione del significato)	È intrusiva (interruzione della comunicazione del significato)
Presenta le strutture-obiettivo in contesto	Presenta le forme obiettivo isolate
Non fa uso della metalingua	Usa la terminologia metalinguistica (spiegazione della regola)
Incoraggia l'uso libero della forma obiettivo	Comporta la pratica controllata della forma obiettivo

TABELLA 13
LE DIECI FONTI A SOSTEGNO DELL'IPOTESI DELL'INPUT COMPRENIBILE
(da R. Ellis 2003, 278)

Fonte	Descrizione
Caretaker speech	Il discorso rivolto ai bambini è ben sintonizzato sulle abilità ricettive del bambino ed è motivato ad agevolare la comprensione.
Foreign talk	Il parlante nativo di una lingua è sintonizzato al livello del parlante non nativo per agevolare la comprensione.
Silent period	Qualche bambino attraversa una fase di silenzio durante l'acquisizione della L2 e, pur non producendo nulla, impara.
Differenza di età	L'apprendente adulto ottiene più input comprensibile rispetto al più giovane e, perciò all'inizio, impara più velocemente.
Studi comparativi tra i metodi	Gli studi comparativi sui metodi dimostrano che i metodi che forniscono più input comprensibile (per esempio TPR) sono più efficaci di quelli che ne forniscono poco (per esempio audiolinguismo).
Programmi di full immersion	I programmi di immersione sono ritenuti superiori ai programmi dei corsi di lingua straniera perché forniscono una maggiore quantità di input comprensibile.
Programmi bilingue	Il successo delle differenti tipologie dei programmi bilingui è riferibile alla misura in cui viene fornito input comprensibile
Ritardo dell'apprendimento L1 e L2	Studi sull'acquisizione in L1 e L2 di bambini che sono stati privati dell'input comprensibile (perché, per esempio i loro genitori sono muti) mostrano che l'acquisizione è ritardata o inesistente.
Lettura e acquisizione del lessico	Gli studi indicano che i bambini sono in grado di aumentare il loro lessico in L1 e di sviluppare una "profonda" comprensione di nuove parole attraverso il piacere della lettura.
Lettura e acquisizione dello spelling	Gli studi indicano che lo spelling può essere acquisito con maggiore efficacia attraverso l'esposizione alla parola scritta nella lettura estesa intrapresa per piacere.

TABELLA 14
RIFLESSIONE SULLA LINGUA/INSEGNAMENTO GRAMMATICALE NEL METODO INDUTTIVO-CONTESTUALE (elaborazione da Balboni 2012³, 197)

	Riflessione sulla lingua MIC (Sistemazione/ Sistemizzazione)	Insegnamento della grammatica MGT
Chi	Il soggetto che riflette è lo studente, sotto la guida sempre più indiretta dell'insegnante, fino a raggiungere l'autonomia, <i>sviluppando nello studente la capacità di analizzare il testo antico laddove ci siano problemi di comprensione (o al fine della traduzione nella prassi scolastica italiana)</i>	Il soggetto è l'insegnante, che riversa la sua conoscenza sullo studente, <i>tabula rasa</i> su cui incidere, vaso vuoto da colmare,
Quando	Costituisce sempre e comunque un punto d'arrivo: si riflette su quanto è stato intuito, verificato, fissato e reimpiegato in precedenza, <i>per mezzo della continua lettura comprendente del testo.</i>	E' il punto di partenza: l'insegnante presenta la descrizione grammaticale e si attende che, attraverso attività di fissazione e di reimpiego, essa venga appresa dallo studente.
Cosa	"Regole" intese come meccanismi di funzionamento della lingua. <i>Sapere leggere e comprendere il testo senza fare la "costruzione" parola per parola o l'analisi delle singole forme preventiva.</i>	"Regole" intese come norme da applicare per produrre lingua.
Perché	Lo scopo immediato è quello di creare rappresentazioni mentali esplicite, quello formativo è "imparare a imparare", diventare sempre più autonomi. <i>Lo scopo immediato è la creazione di una lingua come rappresentazione "viva" della lingua morta" e non come un cadavere da vivisezionare mediante un'analisi grammaticale delle forme singole (focus on meaning)</i>	Si descrivono i meccanismi linguistici per farli applicare, sperando che attraverso la ripetizione essi vengano acquisiti.
Dove	Il "luogo" fisico e concettuale in cui avviene la riflessione è costituito da uno <i>schema aperto</i> , il cui completamento serve per guidare la riflessione. <i>Il testo antico è un "cantiere aperto" dove lo studente può "ragionare" sul testo sia a livello di focus on meaning (comprensione) sia a livello di focus on form (grammatica).</i>	Le parole vengono date in <i>schemi pieni</i> , il più esaurienti possibile, predisposti dell'insegnante o dal manuale con l'intenzione di far risparmiare tempo e di evitare conclusioni errate.

TEST LINGUISTICI

Criteria di calcolo.

Per il calcolo degli errori è stata adottata una serie di criteri al fine di formulare una valutazione su base numerica: per il cloze test ogni parola collocata dallo studente nella posizione originale del testo greco era conteggiata come 1 punto, mentre per ogni parola collocata nella posizione errata oppure per ogni parola non collocata veniva sottratto 1 punto dal totale dei punti che costituiva la somma delle parole correttamente inserite. Per il test di comprensione a risposta multipla, ogni risposta giusta era conteggiata come 1 punto, ogni risposta errata 0 punti, ogni risposta non data a una singola domanda veniva decurtato 1 punto intero dal totale di quelle esatte. Il totale dei punti conteggiati come la somma delle risposte corrette nei test in questa maniera per ognuna delle classi hanno dato le medie matematiche messe in percentuale così come sono state riportate nella tabella riepilogativa.

PRIMO TEST LINGUISTICO

Gennaio 2012=svolto dalla VZ (MIC) e dalla VK (MGT)

Maggio 2012=svolto dalla IVZ (MIC) e dalla IVK (MGT)

1) Cloze “semplificato” (adattamento dalla *Biblioteca I, 5 di Apollodoro*).

Πλούτων δει Περσεφόνης Διὸς συνεργούντος ἤρπαζει αὐτήν _____ 1 . Δημήτηρ δὲ μετὰ λαμπάδων νυκτός τε καὶ ἡμέρας _____ 2 ζητοῦσα περιήει: μανθανοῦσα δει παρξ Ἑρμιονέων οἶτι Πλούτων αὐτήν ἤρπαζει, _____ 3 θεοῖς κατελείπεν οὐρανόν, ὅμοια δει γυναικὶ ἦκεν _____ 4 : ὄντος δει τῆ τοῦ Κελεοῦ γυναικὶ Μετανείρα παιδίου, τοῦτο ἔτρεφεν _____ 5 παραλαμβανοῦσα: βουλομένη δει αὐτοὶ ἀθάνατον ποιεῖν, ταῖς νύκτας _____ 6 κατετίθει τοὶ βρέφος καὶ περιήρει ταῖς θνηταῖς σάρκας αὐτοῦ. _____ 7 δει παραδόξως αὐξανόμενου τοῦ Δημοφῶντος (τοῦτο γὰρ ἦν _____ 8 τῶ παιδί) ἐπετηρεῖ ἡ Πραξιθέα, καὶ καταλαμβανοῦσα εἰς πῦρ ἐγκεκρυμένον _____ 9 : διόπερ τοὶ μείν βρέφος ὑποὶ τοῦ πυροῖς ἀπεθνήσκει ἡ θεὰ δει _____ 10 ἐξεφαίνεν.

- ὀργιζομένη

- καθξήμέραν

- ἡ Δημήτηρ

- αὐτήν

- ὄνομα

- εἰς πῦρ

- ἀνεβόα

- εἰς Ἐλευσῖνα

- κρύφα

- καταὶ πάσαν τὴν γῆν

2) Domande a risposta multipla.

Odisseo e Polifemo (adattamento dall' *Epitome* di Apollodoro VII, 4 s.)

Πρὶν πίνειν ὁ Πολύφημος διηρώτα: <Λέγε μοι, ὦ ξένη: τί σοι ὄνομά ἐστιν;> Ὁ δὲ ἀπεκρίνετο: <Οἱ λαοὶ με Οὔτιν καλέουσιν.> Ὁ Κύκλωψ μὲν οὖν τοῖ ποτήριον κατέπινε καὶ βαθυῖ ἐκοιμάτο: μετὰ χρόνον δὲ τινα ὁ Λαερτιάδης, ἐν τῷ ἄντρῳ μετὰ τῶν ἐταίρων κατειργόμενος, τοῖν Κύκλωπα μοχλῶ ὄξει καὶ διαπύρῳ ἐξετύφλοε. Εὐθύϊς ὁ Πολύφημος τῷ ἄλγῃ ἠγείρετο καὶ μέγα βοῶν τοῖν μοχλοῖν ἐκ τοῦ ὀφθαλμοῦ ἐξεῖλκε καὶ τοὺς Κύκλωπας ἐγγυῖς ἐν τοῖς ἄντροις οἰκέοντας προῖς βοήθειαν ἐκάλεε. Οἱ δὲ εὐθύϊς παρεγίγνοντο καὶ ἤροντο: <Τί ποτε ἢ τίς σε ἐνοχλεῖ, ὦ Πολύφημε;> Ὁ δὲ ἐνδοθεν ἀπεκρίνετο: <Οὔτις δόλω μὲν, οὐδεὶ τῆ βία με κτείνει.> Οἱ δὲ ἀμειβόμενοι ἠγόρευον: <Εἰ οὖν οὔτις σε βιάζεται, κάθευδε ἡσυχῶς καὶ ἡμᾶς καθεύδειν ἕα.> καὶ ταῦτα λέγοντες ἀπήρχοντο. Ἄμα ἦοι ὁ Πολύφημος μὲν τοῖ σπήλαιον ἀνοίγει, καὶ ταῖ πρόβατα ἐξάγων καθξέν ἕκαστον ταῖς χερσὶ ψηλαφᾷ ὅπως μὴ σὺν τοῖς οἰσὶ καὶ οἱ ξένοι ἐξέρχονται: ὁ δὲ Ὀδυσσεὺς καὶ οἱ ἐταῖροι ἐκφεύγουσιν ὑποὶ ταῖς γαστράσι τῶν οἶων δεόμενοι.

1. Il ciclope, prima di essere aggredito, nell'ordine

- a. dialoga con Odisseo – beve – dorme
- b. beve – dialoga con Odisseo – divora alcuni suoi compagni
- c. dialoga con Odisseo – munge le pecore – dorme
- d. beve – cerca di mangiare Odisseo – dorme

2. Le prime parole che il ciclope rivolge a Odisseo

- a. indicano che ne conosce la fama di astuzia
- b. indicano che intende accoglierlo in modo ospitale
- c. indicano che non lo conosce
- d. indicano che non riesce a vederlo

3. ὁ Λαερτιάδης nominato nel passo si riferisce

- a. al ciclope
- b. a Odisseo
- c. al padre di Odisseo
- d. a Zeus

4. Il ciclope chiama Odisseo “Nessuno” perché

- a. sente che i compagni lo chiamano così

- b. ha frainteso una frase di Odisseo
- c. Odisseo ha detto di chiamarsi così
- d. lo considera piccolo e insignificante

5. Dopo il ferimento, il ciclope nell'ordine

- a. raduna il bestiame – cura l'occhio – esce dall'antro
- b. si sveglia – estrae il palo dall'occhio – chiede aiuto
- c. raduna il bestiame – estrae il palo dall'occhio – chiude l'antro
- d. grida – si trascina per l'antro – chiama i Greci

6. Oltre a Polifemo

- a. ci sono altri ciclopi nella sua caverna
- b. ci sono altri ciclopi in isole vicine
- c. ci sono altri ciclopi sulla stessa isola
- d. non ci sono più altri ciclopi vicini perché ingannati da Odisseo

7. Polifemo intende dire che

8.

- a. è stato ingannato e non vinto con la forza
- b. nessuno lo può ingannare né vincere con la forza
- c. non è stato ingannato ma vinto con la forza

d. non è stato ingannato né vinto con la forza

9. Polifemo viene invitato a

- a. aprire la caverna
- b. usare la forza per difendersi
- c. non far del male a nessuno
- d. dormire tranquillo

10. Con che cosa è stato trafitto il ciclope?

- a. ποτήριον
- b. ἔγγυς
- c. μοχλος d. dolo/j

10. La mattina dopo Polifemo

12. “Cieco” in greco si dirà

- a. ὄξυς
- b. τυφλός
- c. μοχλός
- d. ἔνοχλος

13. La parola ἔα è

- a. un pronome
- b. un verbo
- c. un'esclamazione
- d. una particella (congiunzione)

14. Chi è Οὔτις?

- a. Ulisse
- b. Un compagno di Ulisse
- c. Un compagno del Ciclope d. Polifemo

15. I compagni del Ciclope vogliono

- a. entrare nella grotta
- b. aiutare Polifemo
- c. dormire
- d. uccidere Ulisse

16. La frase Εἰ οὖν οὔτις σε βιάζεται, κάθειυδε ἡσύχως si traduce

- a. se qualcuno dunque ti fa del male, dormi tranquillo
- b. se nessuno dunque ti fa del male, dormi tranquillo
- c. se nessuno dunque ti fa del male, lascialo dormire tranquillo
- d. se qualcuno dunque ti fa del male, dorme tranquillamente

- a. non vuole aprire la caverna
- b. fa uscire le pecore ma non i montoni
- c. fa uscire solo alcune pecore
- d. fa uscire tutto il bestiame

11. Il ciclope è stato trafitto con

- a. ἔγγυς
- b. δολός
- c. μοχλος d. ποτήριον

17) L'espressione καθέν ἕκαστον nella versione significa

- a. sotto ciascuna (pecora)
- b. una per una (tra le pecore)
- c. per ciascuna (sola pecora)
- d. verso ognuna (delle pecore)

18. L'espressione μεταὶ χρόνον τινα nella versione significa

- a. per un po' di tempo
- b. dopo un po' di tempo
- c. con un po' di tempo
- d. in un po' di tempo

19. Il verbo δέω che compare come ultima parola della versione significa

- a. essere necessario
- b. aver bisogno di
- c. pregare
- d. attaccarsi

20. La parola ἦοι è

- a. un sostantivo al dativo
- b. un verbo all'ottativo
- c. una particella modale
- d. un verbo contratto all'indicativo.

SECONDO TEST LINGUISTICO

Cloze “facile” (dall’Anabasi di Alessandro II, 1-3 di Arriano).

Maggio 2011=svolto da VZ (MIC)

Svolto da VK (MGT)

Maggio 2012= svolto da VX (MIC)

Svolto da VJ (MGT)

Ἄλεξάνδρος δεῖ τὴν μείν λείαν ὀπίσω _____ 1 ἐς ταῖς πόλεις ταῖς ἐπὶ θαλάσση, _____ 2 καὶ Φιλώτα παραδοῦς διατίθεσθαι: αὐτοῖς δεῖ τοὶ ἄκρον _____ 3 προῆει διαὶ τοῦ Αἴμου ἐς Τριβαλλοῦς, καὶ ἀφικνεῖται ἐπὶ τοῖν Λύγινον _____ 4 : ἀπέχει δεῖ οὗτος ἀπὸ τοῦ Ἰστρου ὡς ἐπὶ τοῖν Αἴμον _____ 5 σταθμοῦς τρεῖς. Σύρμος δεῖ ὁ τῶν Τριβαλλῶν βασιλεύς, ἐκ πολλοῦ πυνθανόμενος τοῦ Ἄλεξάνδρου τοῖν στόλον, _____ 6 μείν καὶ παῖδας τῶν Τριβαλλῶν προῦπεμψεν ἐπὶ τοῖν Ἰστρον διαβαίνειν κελεύσας τοῖν ποταμοῖν ἐς νῆσον _____ 7 τῶν ἐν τῷ Ἰστρω: Πεύκη ὄνομα τῆ νήσω ἐστίν. [3] ἐς ταύτην δεῖ νῆσον καὶ οἱ Θραῖκες οἱ _____ 8 τοῖς Τριβαλλοῖς προσάγοντος Ἄλεξάνδρου ἐκ πολλοῦ _____ 9 ἦσαν καὶ αὐτοῖς ὁ Σύρμος ἐς ταύτην συμπεφεύγει ξυῖν τοῖς ἀμφαύτον: τοὶ δεῖ πολὺ πλῆθος _____ 10 ἔφυγεν ὀπίσω ἐπὶ τοῖν ποταμόν, ἐνθενπερ τῆ προτεραιῖα ὠρμήθη Ἄλεξάνδρος.

- ἀπέπεμψεν

- συμπεφευγότες

- ποταμόν

- τῶν Τριβαλλῶν

- Λυσανία

- γυναῖκας

- πρόσχωροι

- ὑπερβαλῶν

- τινα

- ἰόντι

Cloze “difficile” (dalla *Vita di Alessandro 12*, di Plutarco).

Maggio 2012= svolto da VX (MIC)

Svolto da VJ (MGT)

Ἐν δὲ τοῖς πολλοῖς πάθεσι καὶ χαλεποῖς ἐκείνοις αἱ τὴν πόλιν κατεῖχε Θρακῆς τινες ἐκκόψαντες οἰκίαν Τιμοκλείας, γυναικοῖς ἐνδόξου καὶ σώφρονος, αὐτοῦ μὲν ταῖς χρήματα διήρπαζον, ὁ δὲ ξήγεμῶν _____ 1 προὶς βίαν συγγενόμενος καὶ καταισχύνας, ἀνέκρινεν εἶπὺ _____ 2 ἔχει κεκρυμμένον ἢ ἀργύριον. ἢ δὲ ἔχειν _____ 3 , καὶ μόνον εἰς τοῖν κῆπον ἀγαγοῦσα καὶ δείξασα φρέαρ, ἐνταῦθ' ἔφη _____ 4 καταβαλεῖν αὐτῇ ταῖς τιμιώτατα τῶν χρημάτων. ἐγκύπτοντος δὲ τοῦ Θρακοῦ καὶ _____ 5 τοῖν τόπον, ἔωσεν αὐτοῖν ἐξόπισθεν γενομένη, καὶ _____ 6 ἐπεμβαλοῦσα πολλοὺς ἀπέτεινεν. ὡς δὲ ἀνήχθη προὶς Ἀλέξανδρον ὑπὸ τῶν Θρακῶν _____ 7 , πρῶτον μὲν ἀπὸ τῆς ὄψεως καὶ τῆς βαδίσσεως ἐφάνη τις _____ 8 καὶ μεγάλῳφρων, ἀνεκπλήκτως καὶ ἀδεῶς ἐπομένη _____ 9 : ἔπειτα τοῦ βασιλέως ἐρωτήσαντος ἥτις εἴη γυναικῶν, _____ 10 Θεαγένους ἀδελφῆ γεγονέναι τοῦ παραταξαμένου προὶς Φίλιππον ὑπεῖρ τῆς τῶν Ἑλλήνων ἐλευθερίας καὶ πεσόντος ἐν Χαιρωνείᾳ στρατηγούντος. Θαυμάσας οὖν ὁ Ἀλέξανδρος αὐτῆς καὶ τὴν ἀπόκρισιν καὶ τὴν πράξιν, ἐκέλευσε ἐλευθέραν ἀπιέναι μετὰ τῶν τέκνων.

- ἀξιωματικῆ
- ὁμολόγησε
- κατασκευεπτομένου
- ἀπεκρίνατο
- δεδεμένη
- τῶν λίθων
- χρυσίον
- τοῖς ἄγουσιν
- τῆς πόλεως ἀλισκομένης
- τῆ γυναικι

RINGRAZIAMENTI

Colgo l'occasione di porre i miei più sentiti ringraziamenti alle Proff.sse Francesca Fazio, Cristina Magnoni, Ivana Milani e Gabriella Ongaro e alle loro allieve e allievi del ginnasio degli a.s. 2010/2011 e 2011/2012 per la preziosa collaborazione nelle fasi di somministrazione ed esecuzione dei test linguistici utili alla mia ricerca di dottorato.

Il grande valore umano e professionale delle docenti coinvolte nella loro opera quotidiana con gli studenti, che si sono mostrati incuriositi e sempre disponibili a dare (più o meno) il meglio di sé per il presente lavoro, lo hanno reso senza dubbio più agevole e interessante.

Ringrazio vivamente i Dirigenti Scolastici del Liceo Classico Statale "Manzoni" e "Beccaria" di Milano per l'autorizzazione a somministrare i test.

La somministrazione e la valutazione dei dati raccolti al fine di ricerca sono stati trattati in base alla normativa vigente in termini di giurisprudenza scolastica e di legge sulla *privacy*.

Ringrazio il Prof. Luigi Miraglia per la graditissima ospitalità presso l'Accademia Vivarium Novum in Roma e per il suo sostegno bibliografico.

Ringrazio la Proff.ssa Cinzia Brancaleoni per aver condiviso con me i materiali sperimentali-certamente innovativi- elaborati, insieme ai colleghi docenti di lingue straniere moderne, per il biennio del liceo linguistico "Ariosto" (Ferrara) negli a.s. 2012-2013 e 2013-2014, nel tentativo di una complessiva applicazione didattica del metodo neocomparativo, elaborato teoricamente da Renato Oniga.

Ringrazio il Prof. Antonio Silvagni del liceo scientifico "Leonardo da Vinci" di Arzignano (Vicenza) per lo stimolante confronto sull'elaborazione del corso di latino, in un progetto denominato *Book in progress*.

Ringrazio la dott.ssa Silvia Pozzi per avermi autorizzato a servirmi dei suoi dati raccolti durante la somministrazione del test di latino per la sua tesi di laurea triennale presso l'Università degli Studi di Pavia (Il titolo è "Dalla grammatica al testo. Dal testo alla grammatica. Due esperienze didattiche a confronto nell'insegnamento del latino").

Ringrazio il dottor Manuel Cogliati per avermi permesso la lettura in anteprima della sua tesi di laurea triennale dal titolo "Metodo Oerberg tra didattica del latino e acquisizione lessicale italiana", relatore Prof. Luca Serianni, discussa presso l'Università di Roma "La Sapienza" nel gennaio 2014.

Ringrazio la Proff.ssa Federica Sposi, docente di latino comandata presso l'Ufficio Scolastico Provinciale di Milano, per avermi accolto all'interno del Comitato "Elettra latina" per la promozione della cultura classica istituito con apposito decreto (Prot. n. MIUR AOO USPMI R.U. 4600 del 21 marzo 2012) e sostenuto autorevolmente dal Provveditore di Milano, dott. Giuseppe Petralia: abbiamo, insieme ad altri colleghi docenti del Comitato, organizzato con entusiasmo iniziative formative per i docenti di lingue classiche!

Ringrazio il Prof. Fabio Vendruscolo e il Prof. Renato Oniga per la loro guida in questo percorso e i due *referee*, Proff.ssa Elena Nuzzo e Prof. Andrea Balbo, per le loro osservazioni.

Ringrazio, infine, i miei genitori e la mia famiglia che, per anni, dopo varie vicissitudini che qui non enumero, possono vedere terminato il percorso del dottorato di ricerca di cui parlavo da tempo (quasi memorabile)... ma, se ho dimenticato qualcuno, *peto maximam veniam!*

BIBLIOGRAFIA

TESTI GRECI E LATINI CONSULTATI E CITATI

- Broggiato, M (2001), (edizione, introduzione e note a cura di), *Cratete di Mallo, I frammenti*, Roma
- Criosille, J.M., (1985), (texte établi, traduit et commenté par), Pline l'Ancien, *Histoire Naturelle*, Livre 35, Paris.
- Dickey, E. (2012 (ed)), *Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*, vol. 1, Cambridge.
- Doignon, J. (1997), (introduction, texte critique, traduction, notes complémentaires par), Augustinus, *Dialogues philosophiques : De ordine = L'ordre*, Paris.
- Lallot, J. (1998), (traduite et annotée), Dedys le Thrace, *La grammaire*, Paris.
- Flores, E. (2003), (introduzione, testo critico, traduzione) di), Ennio, *Annali*, Napoli.
- Moussy P. (1974), (introduction, texte critique, traduction, notes et index par), Paulin de Pella, *Poeme d'action de graces et priere*, Paris.
- Paton, W.R., (1), (with an English translation by), *Polybius, The Histories*, six volumes, Cambridge, (Mass.)-London.
- Russel, D.A. (2001) (Ed.) Quintilian, *The orator's education*, Cambridge (Mass.)-London
- Vacher, M.R., (1993), (texte établi et traduit par), Suetone, *Grammairiens et rheteurs*, Paris.
- Verheijen L., (1981), *Sancti Augustini Confessionum libri 13*, Turnholti.
- Weigel G., (1961), (recensuit et praefatus est), Augustinus, *De magistr : liber unus*, Vindobonae.

BIBLIOGRAFIA CONSULTATA

- AAVV, (2002⁴), *Cambridge Latin Course*, Cambridge.
- Achard, M. (2008), *Teaching construal: Cognitive Pedagogical Grammar*, in P. Robinson, N. C. Ellis (eds), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York, pp. 432-455.
- Abraham, R. G., Chapelle, C. A. (1992), *The meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective*, "Modern Language Journal" 76, pp. 468-479.
- Adamik, B. (2003), *Zur Geschichte des offiziellen Gebrauchs der lateinischen Sprache. Justinians Reform*, "AAnthung" 43, pp. 229-241.
- Adams, N.J. (2003), *Bilingualism and the Latin Language*, Cambridge.
- Agnello, G., Orlando, A. (2006), *I Greci: la lingua e la cultura*, Napoli.
- Alba, J., Hasher, L. (1983), *Is memory schematic?*, "Psychological Bulletin" 93, pp. 203- 231.
- Alderson, J.C. (1979), *The cloze procedure and proficiency in English as a second language*, "TESOL Quarterly" 13, pp. 219-226.
- Alderson, J. C. (1983), *The cloze procedure and proficiency in English as a foreign Language*, in J. W. Oller (ed.), *Issues in language testing research*, Rowley (MA), pp. 205-217.

- Alessandro di Hales (1952), *Glossa in quatuor libros Sententiarum, Petri Lombardi*, studio et cura Pp. Collegi S. Bonaventurae, Florentiae.
- Alexander, L. (1990), *The living voice: sceptism toward in written word in early Christian and in graeco-roman text*, in D. Clines, S.E. Fowl, S.A. Porter (eds), *The Bible in three dimensions*, Sheffield, pp. 222-247.
- Alfonsi, L. (1971), *S. Agostino e i metodi educativi dell'antichità*, in *S. Agostino educatore, Atti della Settimana Agostiniana Pavese (Pavia, 16-24 aprile 1970)*, Pavia, pp. 41-55.
- Aloni, A. (2003), *La lingua dei Greci. Corso propedeutico*, Roma.
- Anderson, J. R. (1983), *The architecture of cognition*, Cambridge Mass.
- Anderson, J. R. (2009), *Cognitive Psychology and its Implications*, New York.
- Andreoni Fontecedro, E. (1988), *Progetto sequenziale per l'insegnamento della morfologia e della sintassi latina nel biennio secondo il modello Tesnière - Sabatini*, "Aufidus" 5, pp. 83-99.
- Andreoni Fontecedro, E. (1997), *Il modello Tesnière - Sabatini e la sua applicazione al latino*, "Atene e Roma" 31, pp. 81-88.
- Anthony, E. M. (1963), *Approach, method and technique*, "English Language Teaching" 17, pp. 63-67.
- Arduini, S. (2007), *Manuale di traduzione: teorie e figure professionali*, Roma.
- Armstrong, J. A. (1973), *The European Administrative Elite*, Princeton.
- Asher, J., (1966), *The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review*, "The Modern Language Journal" 50, pp. 79-84.
- Asher, J., (1969), *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*, "The Modern Language Journal" 53, pp. 3-17.
- Asher, J. (1977), *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos.
- Aubanel E., (1956), *Premier congrès international pour le latin vivant (Avignon, 3-6 septembre 1956)*, Avignon.
- Aubanel E., (1960), *Deuxieme congrès international pour le latin vivant (Lyon-Villeurbanne du 8 au 10 septembre 1959)*, Avignon.
- Aubanel E., (1964), *Troisième congrès international pour le latin vivant (Strasbourg du 2 au 4 septembre 1963)*, Avignon.
- Bachman, L. F. (1982), *The trait structure of cloze test scores*, "TESOL Quarterly" 16, pp. 61- 70.
- Bachman, L. F. (1985), *Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions*, "TESOL Quarterly" 19, pp. 535-555.
- Bakker, E.J. (ed.) (2010), *A Companion to the Ancient Greek Language*, London-Singapore.
- Balbo, A. (2007), *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino.
- Balbo, A., Cecchin, S. A. (2008), *Labor omnia vincit improbus? La SIS Piemonte e le lingue classiche tra esperienze di formazione e innovazione didattica*, in U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, pp. 81-95.
- Balboni, P. (1985), *Elementi di glottodidattica*, Brescia.
- Balboni, P. (1988), *Storia degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Padova.

- Balboni P., Porcelli G. (1991) (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova.
- Balboni P.E. (2007), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino.
- Balboni P.E.(2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Torino.
- Balboni P.E. (2012³), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino.
- Baldo, G. (2013), *Gli studi di latino nell'Italia postunitaria, dalla legge Casati alla scuola media unificata*, in L. Canfora, U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, pp. 171-191.
- Balme, M., Lawall G. (2003), *Athénaze: An Introduction to Ancient Greek Book I/III*, Oxford.
- Balme M., Lawall G., L.Miraglia, F. Borri (1999=2002), *Athénaze*, Vivarium Novum, Montella due volume.
- Banlson, L. (1905), *The teaching of modern languages*, Boston.
- Barbera, M. S.J. (1923), *Giovanni Ludovico Vives e la pedagogia dei gesuiti*, "Civiltà Cattolica" 74, vol. I, pp. 522-532; (continuazione) in 1923, vol. II, pp. 130-137.
- Barbera M. S.J. (1940), *La missione educatrice del collegio (1)*, "Civiltà Cattolica" 91, vol. I, pp. 182-190, e (2), *ibidem*, pp. 372-381.
- Barbera M. S.J. (1940), *Esercitazioni letterarie nella Ratio Studiorum*, "Civiltà Cattolica" 91, vol. III, pp. 16-25.
- Barbera M. S.J. (1940), *L'ideale della formazione umanistica secondo la "Ratio studiorum"*, "Civiltà Cattolica" 91, vol. II, pp. 362-369.
- Barbera, M. S.J. (1946), *L'educazione nei convitti della Compagnia di Gesù nel secolo XVI*, "Civiltà Cattolica" 97, vol. III, pp. 117-123.
- Barlett, F. (1932), *Remembering*, Cambridge.
- Barker, J. L. (200 1), *On The Mortality of Language Learning Methods*. Conferenza, tenuta alla Briham Young University, 8 Novembre 2001 (url: <http://www.didascalie.be/mortality.htm>).
- Batstone, R. (1994). *Grammar*, Oxford.
- Bataille, A. (1967), *Les glossaires gréco-latins sur papyrus*, Paris.
- Belardi, W., Cipriano, P. (1990), *Casus interrogandi. Nigidio Figulo e la teoria stoica della lingua*, Roma.
- Bellandi, F., Ferri, R. (2008) (a cura di), *Aspetti della scuola nel mondo romano. Atti del convegno. Pisa, 5-6 dicembre 2006*, Amsterdam.
- Benincà, P., Conti, R. (2003), *Didattica delle lingue classiche e linguistica teorica*, "Università e Scuola" 8, pp. 38-53.
- Benucci, A. (1994), *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Roma.
- Berrettoni, P. (2010) , *Introduzione*, in Di Gennaro R.. *Nuovi modelli per l'analisi e la didattica delle lingue antiche. Nome, verbo, aggettivo e processi di trans-categorizzazione*, Roma, pp. 9-12.
- Berruto, G. (2006), *Corso elementare di linguistica generale*, Torino.

- Berschin, W. (1988), *Greek Letters in the Latin Middle Ages. From Jerome to Nicholas of Cusa*, Washington 1988, (orig. ed. *Griechisch-lateinisches Mittelalter: von Hieronymus zu Nikolaus von Kues*, Bern-München 1980- trad.it, *Medioevo greco-latino*. Da Gerolamo a Niccolò Cusano, Napoli 1989).
- Berschin, W. (2001), *Il greco in Occidente : conoscenza e ignoranza (secoli IV-XIV)*, in S. Settis (a cura di), *I Greci oltre la Grecia*, Torino, pp. 1106-1115.
- Bettini, M. (2012), *Vertere. Un'antropologia della traduzione nella cultura antica*, Torino.
- Black, R. (2001), *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy: Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*, Cambridge.
- Blänsdorf, J. (1988), *Cratès et le débuts de la philologie romaine*, "Ktema" 13, pp. 141-7.
- Bloomfield, L. (1933), *Language*, New York.
- Bonner S. F. (1986), *L'educazione nell'antica Roma*, Roma.
- Booth, A. D. (1979), *Elementary and Secondary Education in the Roman Empire*, "Florilegium" 1, pp. 1-14.
- Botley, P. (2002), *Latin translation in the Renaissance: the theory and practice of Leonardo Bruni, Giannozzo Manetti and Desiderius Erasmus*, Cambridge.
- Brizzi, G. P. (1981), (a cura di), *La "Ratio Studiorum". Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma
- Brock, S. (1979), *Aspects of translation technique in antiquity*, "GRBS" 20, pp. 69-87.
- Brockett, O.G. (1988), *Storia del teatro. Dal dramma sacro dell'Antico Egitto agli esperimenti degli anni ottanta*, Venezia.
- Broggiato, M. (2001), (edizione, introduzione e note a cura di), *Cratete di Mallo. I frammenti*, La Spezia.
- Brook N.H. (1960), *Language and Language Learning: Theory and practice*, New York.
- Brown, J. D. (1983), *A closer look at cloze: Validity and reliability*, in J. W. Oller (dd.), *Issues in language testing research*, Rowley (MA), pp. 237-250.
- Brown, J. D. (2002), *Do cloze tests work? Or, is it just an illusion?*, "Second Language Studies" 21, pp. 79-125.
- Brown, P. (1992), *Power and Persuasion in Late Antiquity: Towards a Christian Empire*, Madison.
- Browning, R. (2000), *Education in the Roman empire*, in A. Cameron et al. (eds), *CAH XIV. Late Antiquity: Empire and Successors, A.D. 425-600*. Cambridge, pp. 855-883.
- Browning, R. (2005²), *L'insegnante*, in G. Cavallo (a cura di), *L'uomo bizantino*, Roma-Bari, pp.129-164.
- Bruni, E.M. (2005), *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Roma.
- Calderini R. (1966), *L'insegnamento del latino in Italia dalla riforma Bottai alla riforma Gui (1938-1963)*, Bologna.
- Calzecchi Onesti, R. (1993), *Leggo Marco e imparo il greco*, Milano.
- Cambiagni, B. (2004), *La grammatica pedagogica tra norma e uso della lingua*, in C. Milani, R. B. Finazzi (in cura di), *Per una storia della grammatica in Europa. Atti del Convegno (Milano, 11-12 settembre 2003)*, Milano, pp. 321-326.
- Cambiano, G.(1992), *La nascita dei trattati e dei manuali*, in G. Cambiano, L. Canfora, D. Lanza (a cura di), *Lo spazio letterario della Grecia antica*, Roma, vol. I, pp. 525-553.

- Cambiano, G. (2010), *Perché leggere i classici. Interpretazione e scrittura*, Bologna.
- Camilloni, M.T. (1993), *Corso di latino*, Roma.
- Campbell, M. (1998), *Classical Greek prose: a basic vocabulary (a classified list of 1500 of the commonest words)*, Bristol.
- Canfora, L. (1989), *L'educazione*, in *Storia di Roma*, Torino, vol. IV, pp. 735-770.
- Canfora, L. (2002), *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*, Milano.
- Canfora, L., Cardinale, U. (2013) (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna.
- Capasso, M., Cerasuolo, S., Chiric, M.L. (1987) (a cura di), *Momenti della storia degli studi classici fra Ottocento e Novecento*, Napoli.
- Capasso, M. (2013), *L'Associazione italiana di cultura classica e lo studio dell'antichità greca e romana*, in L. Canfora, U. Cardinale, (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, 2013, pp. 193-200.
- Carbonell Martinez, S (2010), *La crisi del grieco antiguo y los métodos antidepresivos*, "Estudios Clásicos" 137, pp. 85-95.
- Cardinale, U. (2006), (a cura di), *Essere e Divenire del Classico*, Torino.
- Cardinale, U. (2008), (a cura di), *Nuove chiavi per interpretare il classico*, Torino.
- Cardinale, U., Oniga, R. (2012), (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna.
- Cardinaletti, A. (2006), *Una proposta per l'insegnamento linguistico del latino e del greco antico: alcune considerazioni generali*, in U. Cardinale (a cura di), *Essere e Divenire del "Classico"*, Torino, pp. 330-347.
- Cardinaletti, A. (2007-2009), *L'approccio comparativo in linguistica e in didattica*, "Quaderni Patavini di linguistica" 23, pp. 3-19.
- Cardinaletti, A. (2008), *Le ragioni del comparare per insegnare le lingue*, in U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, pp. 267-289.
- Cavallo, G. (1980), *La trasmissione scritta della cultura greca antica in Calabria e in Sicilia tra i secoli X-XV*, "S&C" 4, pp. 157-245.
- Carena, C. (1991), *I turbamenti di Girolamo*, in S. Nicosia (a cura di), *La traduzione dei testi classici. Teoria e pratica storia*, Napoli, pp. 207-219.
- Cauquil, G. J., Guillaumin Y. (1985), *Vocabulaire de base du grec (alphabétique, fréquentiel, étymologique)*, A.R.E.L.A.B., Besançon, 1985 (=2002, *Lessico essenziale di greco*, trad. it., a cura di F. Piazzì, Bologna).
- Cavallo, G. (1990), *La circolazione dei testi greci nell'Europa dell'Alto Medioevo*, in J. Hamesse – M. Fattori (éd.), *Rencontres de cultures dans la philosophie médiévale. Traductions et traducteurs de l'antiquité tardive au XIVe siècle. Actes du colloque international de Cassino 15-17 juin 1989*, Louvain-La-Neuve -Cassino, pp. 47-64.
- Cavallo, G. (2004), *Le pratiche di lettura*, in G. Cavallo (a cura di), *Lo spazio letterario del Medioevo*, 3. *Le culture circostanti*, vol. 1: *La cultura bizantina*, Roma 2004, pp. 569-603.
- Cavallo, G., Charter, R., *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Roma-Bari.

- Cavallo, G. (2010a), *Oralità, scrittura, libro, lettura. Appunti su usi e contesti didattici tra antichità e Bisanzio*, in L. Del Corso e O. Pecere (a cura di), *Libri di scuola e pratiche didattiche dall'antichità al Rinascimento. Atti del Convegno (Cassino, 7-10 maggio 2008)*, Cassino, vol. II, pp. 11-36.
- Cavallo, G. (2010b), *Scuola senza libri e libri senza scuola*, in O. Pecere e L. Del Corno (a cura di), *Libri di scuola e pratiche didattiche. Dall'antichità al Rinascimento. Atti del Convegno internazionale di studi (Cassino, 7-10 maggio 2008)*, Cassino, vol.1, pp. 11-36.
- Celce-Murcia, M. (1980), *Language teaching methods from ancient Greeks to Gattegno*, "Mextesol Journal" 4, pp. 2-13.
- Celce-Murcia, M. (1991a), *Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching*, "TESOL Quarterly" 25, pp. 459-480.
- Celce-Murcia, M. (1991b), *Language teaching approaches: An Overview*. New York.
- Celce-Murcia, M. (2001³) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston.
- Cerbasi, D. (2010), *Introduzione ad Otto Jespersen*, Roma.
- Ceschi, G. (2006-2007), *La strada verso Atene: una nuova didattica del greco al ginnasio*, "Annuario del Collegio Arcivescovile 'C. Endrici' in Trento" 72, pp. 183-189.
- Ceschi, G. (2007-2008), *Verso Atene: diario di viaggio*, "Annuario del Collegio Arcivescovile 'C. Endrici in Trento" 73, pp. 140-146.
- Chandos J. (1984), *Boys Together. English Public Schools 1800-1864*, New Haven.
- Chastain, K.D, Woerdehoff F.J. (1968), *A Methodological Study Comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code-Learning Theory*, "The Modern Language Journal" 52, pp. 268-279.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic structures*, Mouton.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge.
- Chomsky, N. (1980), *Rules and Representations*, New York.
- Chomsky, N. (1981), *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*, Holland.
- Chirico, M.L., La fondazione della rivista 'Atene e Roma', in M. Capasso, S. Cerasuolo, M.L. Chirico (a cura di), *Momenti della storia degli studi classici fra Ottocento e Novecento*, Napoli, 1987, pp. 87-104.
- Ciampolini, F. (1993), *La didattica breve*, Bologna.
- Cibois, F. (2011), 2011 *L'enseignement du latin en France. Une socio-histoire.*, consultabile on line: http://classiques.uqac.ca/contemporains/cibois_philippe/cibois_philippe.html
- Ciccolella, F. (2008), *'Donati Graeci': Learning Greek in the Renaissance*, Columbia.
- Ciccolella, F. (2009), *Tra Bisanzio e l'Italia: grammatiche greche e greco-latine in età umanistica*, "Studi Umanistici Piceni" 29, pp. 397-410.
- Ciccolella, F. (2010), *Greek Grammars and Elementary Readings in the Italian Renaissance*, in L. Del Corso e O. Pecere (a cura di), *Libri di scuola e pratiche didattiche dall'antichità al Rinascimento. Atti del Convegno (Cassino, 7-10 maggio 2008)*, Cassino, vol. II, pp. 577-605
- Ciliberti, A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, Scandicci (Firenze).

- Cisotto, L. (2006), *La didattica del testo*, Roma.
- Clark, R. (1983), *Reconsidering research in learning from media*, "Review of educational research" 53, pp. 445-449.
- Collinet, P. (1925), *Histoire de l'École de droit de Beyrouth*, Parigi.
- Colombo, A. (1996), *La didattica breve*, "Insegnare" 7-8, pp. 20-22.
- Colombo, M. (2000), *Alcune questioni ammianee*, in "Romanobarbarica" 16, pp. 23-75.
- Comenius, G. A. (1963), *Didattica magna*, con introd. di G. Lombardo Radice, Firenze.
- Comenius, J. A. (1970-1989), *Opera omnia*, tomi 15/1, 15/2, 17, Praegae.
- Comenio, (1974), *Opere*, a cura di M. Fattori, Torino.
- Como, S. (2010), *Sui banchi di scuola: redigere e comporre in italiano e francese*, "Éducation et société plurilingue" (28), pp. 33-40.
- Condello, F. (2013), *Su qualche caratteristica e qualche effetto del 'traduttese' classico*, in L. Canfora, U. Cardinale, (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, pp. 423-441.
- Corcoran, S. (1996), *The Empire of the Tetrarchs. Imperial Pronouncements and Government AD 284-32*, Oxford.
- Consoli, C. (2002), *Meletemata. Per il liceo classico*, 2 vol, Montella.
- Cook, V. (1993), *Linguistics and Second Language Acquisition*, London.
- Compère M., Julia-Pralon D. (1992), *Performances scolaires de collégiens sous l'ancien régime. Études de six séries d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-grand vers 1720*, Parigi.
- Compère M. (1994), *La formation littéraire et pédagogique des jésuites en Europe fin du XVII^e et début du XVIII^e siècle*, in "Paedagogica Historica" 1, pp. 99-117.
- Consoli, C. (2002), *Meletémata: un esercizario per 'Athènaze'*, "Docere" 5, pp. 5-12.
- Corcoran, T. (1911), *Studies in the history of classical teaching, Irish and Continental (1500-1700)*, New York-Cincinnati-Chicago.
- Corder, P. (1967), *The Significance of Learner's Errors*, "IRAL" 5, pp. 161-170.
- Corder, S. P. (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna.
- Courcelle, P. (1943), *Les lettres grecques en Occident*, Paris.
- Cova, P.V. (1995), *Didattica breve e insegnamento del latino*, "Nuova secondaria" 9, pp. 69-71 1 e 10 pp.75-77.
- Cova, P.V. (1999), *La didattica delle lingue classiche nel '900 (1 parte)*, "La nuova secondaria" 9, pp. 55-57.
- Cracas, T.L.,(1970), *What is "reading Latins as Latin?"*, "The Classical World" 64, pp. 81-86.
- Cresci, R.F. (2001), *Innovazioni nella didattica della morfologia greca: l'aoristo forte*, "Silvae" 3, pp. 50-58.
- Cribiore, R. (1996), *Writing, Teachers, and Students in Graeco-Roman Egypt*, Atlanta.

- Cribiore, R. (2001) *Gymnastics of the Mind. Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt*, Oxford.
- Cribiore, R. (2010), *The use of books in late antiquity higher education*, in L. Del Corso e O. Pecere (a cura di), *Libri di scuola e pratiche didattiche dall'antichità al Rinascimento. Atti del Convegno (Cassino, 7-10 maggio 2008)*, Cassino, vol. II, pp. 153-164.
- Cupaiuolo, F. (1993), *Bibliografia della lingua latina (1949-1991)*, Napoli.
- Dahlmann, H. (1966), *Varro, De lingua Latina Buch VIII, erklärt von H.Dahlmann*, Berlin-Zürich-Dublin 1966 (rist. dell'ed. 1940).
- Daly, L. W. (1950), *Roman study abroad*, "AJPh" 71, pp. 40-58
- Danesi, M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Perugia.
- Danesi, M. (1998), *Il cervello in aula*, Perugia.
- Debut, J. (1984), *Les Hermeneumata Pseudodositheana. Une méthode d'apprentissage des langues pour grands débutants*, "Koinonia" 8, pp. 61-85.
- Debyser, F. (1973), *La mort du manuel et le declin de l'illusion methodologique*, "Français dans le Monde" 30, pp. 63-68.
- Dickey, E. (2012), *Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*, vol. 1, Cambridge.
- Decoo, W. (1996), *The Induction-Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality*, "IRAL" 34, pp. 95-118.
- De Dainville F., (1978) *L'éducation des jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*, Parigi.
- DeKeyser, R. (1995), *Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system*, in *Studies in Second Language Acquisition* 17, pp. 379-410.
- DeKeyser, R. (2003), *Implicit and explicit learning*, in C. Doughty, M. Long (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, pp. 313-348.
- Delforge, F. (1985), *Les petites Ecoles de Port-Royal*, Paris.
- Della Corte, F. (1939=1971), *Rodi e l'istituzione dei pubblici studi nel II sec. a.C.*, "AAT" 84, 1939, pp. 255-272 = (1971) *Opuscula I*, Genova 1971, pp. 155-172.
- De Mauro, T. (1994), *Capire le parole*, Roma-Bari.
- De Nonno, M. (2010), *Et interrogavit Filocalus*. Ratiche dell'insegnamento 'in aula' del grammatico, in L. Del Corso, O. Pecere (a cura di), *Libri di scuola e pratiche didattiche dall'antichità al Rinascimento. Atti del Convegno (Cassino, 7-10 maggio 2008)*, Cassino, vol. II, pp. 169-205.
- Dessau, H. (1892-1916), *Inscriptiones Latinae selectae*, (ILS) 3 vol. 5, Berlin.
- Desessard, C., (2013), *Il latino senza sforzo*, adattamento di E. Barberis, Milano
- De Saussure, F. (1916=1992), *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari.
- De Villiers, J. G., De Villiers P. A. (1973), *A Cross-sectional Study of the Acquisition of Grammatical Morphemes in Child Speech*, "Journal of Psycholinguistic Research" 2, pp. 267-278
- Di Benedetto, V. (1958-1959), *Dionisio Trace e la Techne a lui attribuita*, "ANSP" 27, 1958, pp. 169-210 e n. 28, 1959, pp. 87-118.

- Digby, A., Searby, P. (1981), *Children, School and Society in Nineteenth Century England*, London-Basingstoke.
- Diller, C.K. (1978), *The language teaching controversy*, Rowley (MA).
- Dionigi, I. (2002), *Di fronte ai classici. A colloquio con i greci e i latini*, Milano.
- Dionigi, I. (2008), *Classici perché, classici per chi*, in U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, pp. 125-132..
- Dionisotti, A.C., (1982a), *On Bede, Grammars, and Greek*, in *Revue Bénédictine* 92, pp. 111–141.
- Dionisotti, A.C. (1982b), *From Ausonius' Schooldays ? A Schoolbook and its Relatives*, "JRS" 72 , pp .83-125.
- Dionisotti, A. C. (1988a), *On the Greek Studies of Robert Grosseteste*, in A. C. Dionisotti, A. Grafton et al. (eds.), *The Uses of Greek and Latin. Historical Essays* (Warburg Institute Surveys and Texts 16), London, pp. 19–39.
- Dionisotti, A. C. (1988b), *Greek Grammars and Dictionaries in Carolingian Europe*," in M. W. Herren, S. A. Brown (eds.), *The Sacred Nectar of the Greeks: the Study of Greek in the West and in the Early Middle Ages*, London, pp. 1-56.
- Dionisotti, C. (1995), *Aldo Manuzio umanista e editore*, Milano.
- Doughty, C. J.-Williams (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge.
- Doughty, C. J.-Long, M. H. (2003) (eds). *Handbook of second language acquisition*. Oxford.
- Doughty, C. (2003), *Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement*, Doughty, C. and M. H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York, pp. 256-310.
- Dörnyei, Z. (1998), *Survey Article: Motivation in second and foreign language learning*, Cambridge.
- Drago, R. (2008), *Opinioni illustri dal XVIII al XX secolo*, in *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito*, Genova , pp. 139-63.
- Drijvers, J.W. (1996), *Ammianus Marcellinus 15.13.1-2 : some observations on the career and bilingualism of Strategius Musonianus*, "CQ" 46, pp. 532-537
- Dulay, H. C., Burt M. K., Krashen, S.D. (1982), *Language two*, New York (trad. it. *La seconda lingua*, Bologna, 1985)
- Eck, W. (2000), *Latein als Sprache politischer Kommunikation in Städten der östlichen Provinzen*, "Chiron" 30, pp. 641-660.
- Eco, U. (1993), *La ricerca della lingua perfetta*, Roma-Bari.
- Eco, U. (2003), *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzioni*, Milano.
- Eickhoff, E. (1999), *Theophanu und der König. Otto III. und seine Welt*. Stuttgart.
- Ellis, N. (1994) (ed), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London.
- Ellis, N. (1994), *A theory of instructed second language acquisition*, in N.C. Ellis (ed) *Impact and explicit learning of languages*, London.
- Ellis, N. C. (2005), *At the interface: dynamic interaction of explicit and implicit language knowledge*, "Studies in Second Language Acquisition" 27, pp. 305-352.

- Ellis, R. (1986), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford.
- Ellis, R. (1990), *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford.
- Ellis, R. (1993), *SLA Research and Language Teaching*, Oxford.
- Ellis, R. (1995a), *Interpretation tasks for grammar teaching*, "TESOL Quarterly" 29, pp. 87-105.
- Ellis, R. (1995b), *Understanding second language acquisition*, Oxford.
- Ellis, R. (1997), *Second language acquisition*, Oxford.
- Ellis, R. (2002) *Grammar teaching – practice or consciousness-raising?* , in C. Richard and W. A. Renandya (eds), *Methodology in language teaching* . Cambridge, pp. 167-174.
- Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford.
- Ellis, R. (2005), *Instructed language learning and task-based teaching*, in El Hinkel (ed), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Volume 1, Mahwah (NJ), pp. 713-728.
- Ellis, R. (2006), *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*, "TESOL Quarterly" 40, pp. 83-107.
- Ellis, R. (2008), *Methodological options in grammar teaching materials*, in E. Hinkel and S. Fotos (eds), *New perspective on Grammar Teaching in Second Language Classroom*, London, pp.157-182.
- Ellis R. - Loewen S.- Elder C.- Erlam R.- Phili J. (2009), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol.
- Faerch, C., Kasper, G. (1986), (eds) *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*, Aarhus.
- Favini, L. (2000), *Breve storia del liceo classico*, in AA.VV., *La scuola classica fra tradizione e innovazione. Indirizzo Classico*, Roma, pp. 13-56.
- Favini, L. (2006), *Un modello, un metodo*, "Nuova Secondaria" 1, pp. 79-84.
- Favini, L. (2008), *L'insegnamento del latino e del greco*, in U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, pp. 20-51.
- Favini, L. (2013), *Il latino e il greco nelle indicazioni nazionali*, in L. Canfora, U. Cardinale, (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, pp. 387-401.
- Ferguson, C.A. (1971), *Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins*, in D. Hymes (ed), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge.
- Ferguson, C.A. (1975), *Toward a characterization of English foreigner?*, "Anthropological Linguistics" 17, pp. 1-14.
- Ferguson, C. A., (1977), *Baby Talk as a Simplified Register*, in C. E Snow and C. A. Ferguson (eds), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge, pp. 209-235.
- Ferrari L. C. (1974), *The boyhood beatings of Augustine*, "Aug Stud" 5, pp. 1-14.
- Ferri, R. (2008), *Il latino dei Colloquia scholica*, in F. Ballandi , R. Ferri (a cura di), *Aspetti della scuola nel mondo romano: atti del convegno (Pisa, 5-6 dicembre 2006)*, Amsterdam, pp. 111-177.
- Fischer, R. A. (1979), *The inductive-deductive controversy revisited*, "The Modern Language Journal" 63, pp. 98-105.
- Fishman, Joshua A. (1972), *Domains and the Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics* , in J.J.

- Gumperz and D. Hymes (eds). *Directions in Sociolinguistics*, New-York, pp. 435-453.
- Flammini, G. (1990), *Prolegomeni alla recensio plenior degli 'Hermeneumata Pseudodositheana'*, "Giornale Italiano di Filologia" 42, pp. 3-43.
- Flocchini, N. (1993), *Studiare latino per imparare l'italiano?*, "Aufidus" 21, pp. 51-62.
- Flocchini, N. (1999), *Insegnare latino*, Scandicci (Firenze).
- Fögen, M.T. (1995), *Diritto bizantino in lingua latina*, "Index" 23, pp. 251-259.
- Freddi, G. (1990), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova.
- Freddi, G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino.
- Freddi, G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue*, Torino.
- Fritsch, A. (1990), *Lateinsprechen im Unterricht. Geschichte - Probleme - Möglichkeiten*, Bamberg.
- Fyrigos, A. (2002) *Leonio Pilato e il fondamento bizantino del preumanesimo italiano*, in R. Maisano e A. Rollo (a cura di), *Manuele Crisolora e il ritorno del greco in Occidente. Atti del Convegno Internazionale (Napoli, 26-29 giugno 1997)*, Napoli, pp. 19-29.
- Fries, C.C. (1957), *The structure of English*, London.
- Gabba, E. (1963), *Il latino come dialetto greco*, in AA.VV., *Miscellanea di studi alessandrini in memoria di Augusto Rostagni*, Torino, pp. 188-194.
- Gamberale, L. (1994), *Le scuole di filologia greca e latina*, in *Le grandi scuole della Facoltà (Atti del Convegno 11-12 maggio 1994)*, Roma, pp. 28-125,.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1959), *Motivational variables in second language acquisition*, "Canadian Journal of Psychology" 13, pp. 266-272.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley (Mass).
- Gardner, R. C., (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*, London.
- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. (1992), *A student's contributions to second language acquisition. Part I: Cognitive variables*, "Language Teaching" 25, pp. 211-220.
- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. (1993a), *A student's contribution to second language acquisition. Part II: Affective variables*, "Language Teaching" 26, pp. 1-11.
- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. (1993b), *On the measurement of affective variables in second language learning*, in "Language Learning" 26, pp. 157-194.
- Gardner, R.C., Tremblay, P.F. (1994a), *On motivation, research agendas, and theoretical frameworks*, "Modern Language Journal" 78, pp. 359-368.
- Gardner, R.C., Tremblay, P.F. (1994b), *On motivation: Measurement and conceptual considerations*, "Modern Language Journal" 78, pp. 524-527.
- Gardner, R.C., Tremblay, P.F. (1995), *Expanding the Motivation Construct in Language Learning*, "The Modern Language Journal" 79, pp. 505-520.

- Garin, E. (1958), *L'Umanesimo (I classici della pedagogia italiana)*, Firenze.
- Garzya, A. (1997), *Appunti sulle Erotapokriseis*, in A. Garzya (a cura di), *Percorsi e tramiti di cultura. Saggi sulla civiltà letteraria tardoantica e bizantina con una giunta sulla tradizione degli studi classici*, Napoli, pp. 143-152.
- Garzya, A. (2000), *Per l'erudizione scolastica a Bisanzio*, in *Byzantino-Sicula III. Miscellanea di scritti in memoria di Bruno Lavagnini*, Palermo 2000 (Istituto siciliano di studi bizantini e neoellenici, Quaderni, 14), pp. 135-147.
- Gass S., Madden C. G. (1985)(eds), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley.
- Gass, S., Varonis E.M. (1994), *Input, interaction and second language production*, "Studies in Second Language Acquisition" 16, pp. 283-302.
- Gass, S. (2003), *Input and Interaction*, in C. J. Doughty, M.H. Long (eds) , *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, pp. 224-255
- Gass, S., Selinker L. (2008³), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Hillsdale (NJ).
- Geanakoplos, D. (1967), *Bisanzio e il Rinascimento : umanisti greci a Venezia e la diffusione del greco in Occidente: 1440-1535*, Venezia.
- Geanakoplos, D. (2011), *A bizantine looks at the Renaissance: the attitude of Michael Apostolis toward the rise of Italy to cultural eminence*, "Greek-Roman and Byzantine studies" 51, pp. 157-162.
- Gehl, P. F. (1993), *A Moral Art: Grammar, Society, and Culture in Trecento Florence*, Ithaca-London.
- Gentile, M., Ramellini, P. (2000), *Insegnare latino con il 'Cooperative learning'*, "ISRE" 7, pp. 107-132.
- Geoff, J. (2004), *Theory Construction in Second Language Acquisition*, Amsterdam.
- Gianola, M. (1980), *Il greco di Dante: ricerche sulle dottrine grammaticali del Medioevo*, Venezia.
- Gianotti, G.F. (1989), *I testi nella scuola*, in G. Cavallo, P. Fedeli, A. Giardina (a cura di), *Lo spazio letterario di Roma antica*, Roma, vol. II, pp. 421-466.
- Gigante, M. (1983), *Per la storia degli 'Studi'*, "SIFC" 3, pp. 7-21.
- Giunchi, P. (1990), (a cura di) *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna.
- Giunchi, P. (2000), *Teorie grammaticali e implicazioni pedagogiche*, Roma.
- Goetz, G. (1965), (composuit recensuit edidit), *Corpus glossariorum Latinorum*, Amsterdam 1965.
- Goldhill, S. (2001), *Being Greek under Rome: Cultural Identity, the Second Sophistic, and the Development of Empire*, Cambridge, 2001.
- Goodman, K. (1967), *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*, "Journal of the Reading Specialist" 6, pp. 126-135.
- Grabe, W. (2009), *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, New York.
- Graff, H.J. (1989), *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, vol. II (Dalle origini alla fine del Medioevo) e vol III (l'Età Moderna), Bologna.
- Grafton, T., Jardine, F. (1986), *From Humanism to the Humanities: The Institutionalizing of the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-century Europe*, London.

- Green, W.M. (1951), *Augustine's Use of Punic*, in W.J. Fischel (ed.), *Semitic and Oriental Studies presented to W. Popper*, Berkeley – Los Angeles, pp. 179-190 .
- Gregg, K. (1984), *Krashen's monitor and Occam's razor*, "Applied Linguistics" 5, pp. 79-100.
- Grendler, P. F. (1989), *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore-London.
- Grondeux, A. (2001), *Le Graecismus d'Évrard de Béthune à travers ses gloses : entre grammaire positive et grammaire spéculative du XIIIe au XVe siècle*, *Turnout*.
- Guglielmi, J.P. (2006), *Il greco antico senza sforzo*, adattamento di E. Bracco e di F. Melle, Milano.
- Guillemain, A. (1946), *La culture de Plin le Jeune*, in *Mélanges Félix Grat*, Paris, pp. 77-88.
- Hadot, I. (2003), *Storia dell'istruzione*, in Graf, F. (a cura di), *Introduzione alla filologia latina*, Roma, pp. 37-58.
- Hagège, C. (1989), *L'uomo di parole*, Torino.
- Hagège, C. (1995), *Storie e destini delle lingue d'Europa*, Scandicci.
- Hagège, C. (2002), *Morte e rinascita delle lingue*, Milano.
- Hale, W.G. (1887), *The Art of Reading Latin: How to Teach It*, Boston (url: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3atext%3a1999.04.0066>)
- Hammerly, H., (1975), *The deduction/induction controversy*, "The Modern Language Journal" 59, pp. 15-18.
- Hankins, J. (2001), *Lo studio del greco nell'Occidente latino*, in S. Settis (a cura di), *I Greci oltre la Grecia*, vol. 3, Torino, pp. 1245-1262.
- Hansen W.S., (1999), *Teaching Latin Word Order for Reading Competence*, "The Classical Journal" 95, pp. 173-180.
- Happ, H. (1976), *Grundfragen einer Dipendenz-Grammatik des Lateinischen*, Göttingen.
- Happ, H. (1976), *Möglichkeiten einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, "Gymnasium" 83, pp. 35-58 ora trad. it. In G. Proverbio (a cura di), *La sfida linguistica*, Torino, 1979, pp. 186-214.
- Happ, H. (1977), *Möglichkeiten und Grenzen bei der unterrichtlichen Anwendung einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, "Gymnasium" 8, pp. 35-87.
- Happ, H. (1977), *Syntaxe latine et théorie de la valence. Essai d'adaptation au latin des siècle de Lucien Tesnière*, "Les Études Classiques" 45, pp. 337-366 (ristamp "Languages" 50, 1978, pp. 51-70.
- Harris, D. P. (1985). *Some forerunners of cloze procedures*. "Modern Language Journal" 69, pp. 367-376.
- Harris, J. (1995), *Greek emigres in the West 1400-1520*, Camberley, Surrex.
- Harrison, R.R. (2010), *Exercises for Developing Prediction Skills in Reading Latin Sentences*, in *Teaching Classical Languages Fall 2010*, pp. 1-30, (url: http://tcl.camws.org/fall2010/TCL_2.1_Full.pdf)
- Harvey, G.J. (1989), *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, vol. I, Bologna.
- Henninger, M. G. (1989), *The Adolescent's making of meaning: the pedagogy of Augustine's Confessions*, "The Journal of Moral Education" 18, pp. 32-44.
- Herron, C. , Tomasello, M. (1992), *Acquiring grammatical structures by guided induction*, "The French Review" 65, pp. 708-718.

- Hinofotis, F. B. (1980), *Cloze as an alternative method of ESL placement and proficiency testing*, in J. W. Oller, and K. Perkins (eds), *Research in Language Testing*. Rowley (MA), pp. 121-128.
- Hinofotis, F. (1987), *Cloze Testing: An Overview*, in M. Richards and J. Long (Eds), *Methodology in TESOL*, Rowley (MA).
- Hoder, E. (1967), *Lingua latina secundum naturae rationem*, "The Classical World" 61, p. 47.
- Holtz, L. (1981), *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical: Etude sur l'Ars Donati et sa diffusion (Ive-Ixe siècle) et édition critique*, Paris.
- Hoyos B. D., (1993), *Decoding or Sight-Reading? Problems with Understanding Latin*, "Classical Outlook" 70, pp. 126-130.
- Hoyos B. D. (1997), *Latin: How to Read it Fluently*, Amherst (Mass).
- Housen, A., Pierrard, M. (2005) (eds.), *Investigations in instructed second language acquisition*, Berlin.
- Howatt, A.P.R. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford.
- Howatt, A.P.R. (2002), *Bibliographies and Overviews: Modern Language Teaching: The Reform Movement*, Routledge.
- Hunger, H. (1978), *Die hochsprachliche profane Literatur der Byzantiner*, München.
- Iodice di Martino G. (1994), *Didattica della lingua latina oggi. Tendenze scientifiche e prassi scolastico-editoriale*, "Bollettini di Studi Latini" 24, pp. 652-665.
- Iodice di Martino G. (1995), *L'insegnamento del latino in una scuola rinnovata: considerazioni intorno agli 'indirizzi' e ai metodi*, "Cultura e Scuola" 133, pp. 45-50.
- Iodice di Martino G. (2000), *Prospettive didattiche per il latino del III millennio*, in Rocca S. (a cura di), *Latina Didaxis XV*, Genova, pp. 153-163.
- Iodice di Martino (2005), *Didattica del Latino e Filosofia*, in I.Kaion, N.Siciliani De Cumis (a cura di), *La Filosofia nella scuola e nell'Università*, a cura di, Roma, pp. 47-64.
- Iovino, R., Cardinaletti, A., Giusti G., *I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue*, in L. Canfora, U. Cardinale, (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, 2013, pp. 443-452.
- Jakobson, R. (1966), *Saggi di linguistica generale*, Milano.
- Janni, P. (1994²), *Il nostro greco quotidiano*, Roma-Bari.
- Jensen, M.A. (ed) (1961), *Language and society: Essays presented to Arthur M. Jensen on his seventieth birthday*, Copenhagen.
- Jespersen, O. (1904=1947⁷), *How to Teach a Foreign Language*, New York. (*Come si insegna una lingua straniera*, trad. It. Firenze, 1953).
- Jeaneau, É. (1977-1978) *Jean Scot Érigène et le grec*, "Archivum Latinitatis Medii Aevi" 41, pp. 5-50.
- Jiménez Delgado J., (1959), *El Latín y su Didáctica*, "Estudios Clásicos" 28, pp. 153-171.
- Jiimenez Delgado J. (1962), *Nuevos métodos en la enseñanza del latín*, "Revista de Educación" 50, pp. 367-372

- Jiimenez Delgado J. (1965), *Dos métodos nuevos*, “Revista de Educación” 69, pp. 381-388.
- Jones, P.V., Sidwell, K.C., (1986), *Reading latin*, Cambridge.
- Jones, P.V., Sidwell, K.C., (1986), *Reading greek*, Cambridge.
- Jones, P.V., Sidwell, K.C.,(2000), *An independent study guide to “Reading Latin”*, Cambridge.
- Julia, D. (1984), *Livre de classe et usages pédagogiques*, in R. Chartier, H. J. Martin (éd), *Histoire de l'édition française*, vol. II (*Le livre triomphant*), Parigi, pp. 468-497.
- Kaimio, J. (1979), *The Romans and the Greek language*, Helsinki.
- Kaster, R.A. (1983), *Notes on Primary and Secondary Schools in Late Antiquity*, “Transactions of the American Philological Association” 113, pp. 323-346.
- Kaster, R. A. (1988), *Guardians of Language: The Grammarian and Society in Late Antiquity*, Berkeley-Los Angeles.
- Kelly, G. (1976²), *25 centuries of language teaching (500 BC – 1969)*, Rowley (Mass).
- Kennedy, G. A (1987), *The history of Latin education*, in M. Santirocco (a cura di), *Latinitas: the tradition and teaching of Latin*, “Helios” 7, pp. 7-16.
- Kimie, S. (1983), *Measurement of Japanese language ability by the cloze methods*, “International Christian University Publications – I-A Educational Studies” 25, pp. 141-178.
- Kintsch, W. (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, New York.
- Kintsch, W. (2007,) *Meaning in context*, in Landauer, T. K, McNamara, D., Dennis, S. and Kintsch, W. (eds.), *Handbook of Latent Semantic Analysis*. Mahwah (NJ), pp. 89-105.
- Klein-Braley, C., Raatz, U. (1982), *A survey of research on the cloze-test*, “Language Testing” 1, pp. 134-146.
- Korhonen, K. (1996), *On the composition of the Hermeneumata Language Manuals*, “Arctos” 30, pp. 101-119.
- Kramer, J. (1983) (ed.), *Glossaria bilingua in papyris et membranis reperta*, Bonn
- Kramer, J. (1984), *Testi greci scritti nell'alfabeto latino e testi latini scritti nell'alfabeto greco: un caso di bilinguismo imperfetto*, in *Atti del XVII congresso internazionale di papirologia (Napoli, 19-26 maggio 1983)*, Napoli, pp. 1377-1384.
- Kramer, J. (1996), *I glossari tardo-antichi di tradizione papiracea*, in J. Hamesse (ed.), *Les manuscrits des lexiques et glossaires de l'antiquité tardive à la fin du moyen âge*, Lovain-la-Neuve, pp. 23-55.
- Kramer, J. (2001), (ed.), *Glossaria bilingua altera*, München-Leipzig.
- Kramer, J. (2004), *Essai d'une typologie des glossaires gréco-latins conservés sur papyrus*, “APF” , 50, 2004, pp. 49-60 ;
- Krashen, S D. (1973), *Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence*, “Language Learning” 23, pp. 63-74.
- Krashen, S.D. (1977), *Some issues relating to the monitor model*, in H. Brown, C. Yorio and R. Crymes (eds), *Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice: On TESOL '77: Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Florida, April 26 – May 1, 1977*, Washington, (DC), pp. 144–158.
- Krashen, S.D. (1981a), *Bilingual education and second language acquisition theory*, in *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, California, pp. 51-79.

- Krashen, S.D. (1981b), *Second language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford.
- Krashen, S.D. (1982=1987²), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York.
- Krashen, S.D., Terrell, T.D. (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, London.
- Krashen, S.D.(1984), *Writing, research, theory and applications*, Torrance (CA).
- Krashen, S.D. (1985a), *The input hypothesis: Issues and implications*. New York.
- Krashen, S.D. (1985b), *Inquires and insights*, Hayaerd.
- Krashen, S.D. (1988), *Do we learn to read by reading he relationship between free reading and reading ability*, in D. Tannen (ed.), *Linguistics in context: connecting observation and understanding*, Norwood (NJ).
- Krashen, S.D. (1989), *We acquire vocabulary and spelling by reading. Additional evidence for the Input Hypothesis*, "Modern Language Journal" 73, pp. 440-464.
- Krashen, S.D. (1991a), *Sheltered subject-matter teaching*, in W. Oller and Rchiard-Amato (eds), *Methods That Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers*, Independence (KY), pp.143-202.
- Krashen, S.D. (1991b), *The Input hypothesis: an update*, in J. Atlatis (ed.), *Georgetown University*
- Krashen, S.D. (1992), *Formal Grammar Instruction. Another Educator Comments*, "TESOL Quarterly" 26, pp. 409-411.
- Krashen, S.D. (1993). *The effect of formal grammar teaching: Still peripheral*, "TESOL Quarterly" 26, pp. 722-725.
- Krashen, S.D. (1994), *The Input hypothesis and its rivals*, in N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London, pp. 45-77.
- Krashen, S.D. (1998a), *Comprehensible Output*, "System" 26, pp. 175-182.
- Krashen, S. D. (1998b), *Teaching Grammar: Why Bother?*, "California English" 3, p. 8.
- Krashen, S.D. , *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions* , Presented at 13th International Symposium and Book, Taiwan, Fair on Language Teaching (English Teachers Association of the Republic of China), Taipei, Taiwan, November, 13, 2004 (url: http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html)
- Krashen, S.D. (2003), *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei lectures*, Portsmouth.
- Kumaravadivelu, B. (1994), *The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching*, "TESOL Quarterly" 28, pp. 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2006), *TESOL Methods: Changing Tracks., Challenging Trends*, "TESOL Quarterly" 40, pp. 59-81.
- Lado, R. (1964), *Language teaching: A scientific approach*, New York.
- Lado, R. (1970), *English Series*. Books 1-3, New York.
- La Penna, A (1983), *L'influenza della filologia classica tedesca sulla filologia classica italiana dall'unificazione d'Italia alla prima guerra mondiale*, in M. Bollack, H. Wismann (ed.), *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert*, vol. II, Göttingen, , p. 232-274.
- Larsen-Freeman, D. (1985), *State of the Art on Input in Second Language Acquisition*, in S. Gass and C. G. Madden (eds), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, pp. 433-444.

- Larsen-Freeman D., M. Long (1991), *An introduction to second language acquisition research*, London.
- Larsen-Freeman, D. (1991), *Consensus and divergence on the content, role and process of teaching grammar*, in E.J Alatis (eds), *Linguistics and language pedagogy: the state of the art*, Washington DC, pp. 260-270.
- Larsen-Freeman, D. (2003⁷), *Techniques and principles in language teaching*, Oxford.
- Law, V. (2000), *Memory and the Structure of Grammars in Antiquity and the Middle Ages*, in M. De Nonno, P. De Paolis, L. Holtz (eds), *Manuscripts and Tradition of Grammatical Texts from Antiquity to the Renaissance. Proceedings of a Conference held at Erice, 16-23 October 1997, as the 11th Course of International School for the Study of Written Records*, Cassino, vol. I, pp. 9-58.
- Law, V. (2002), *The history of linguistics in Europe (from Plato to 1600)*, Cambridge.
- Lee, S. K., Huang, H. T. (2008). *Visual input enhancement and grammar learning: A meta-analytic review*, "Studies in Second Language Acquisition" 30, pp. 307-331.
- Lehmann, A. (1997), *Varron théologien et philosophe romain*, Bruxelles.
- Lennar, L. (1972), *Comparative Studies in Foreign-Language Teaching. Goteborg Studies*, (Educational Sciences 9), Stockholm.
- Liebeschuetz, J. H.W. G. (1972), *Antioch: City and Imperial Administration in the Later Roman Empire*, Oxford.
- Lightbrown, P. M. (1985), *Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching*, "Applied Linguistics" 6, pp. 173-189.
- Lightbrown, P. M. (1992), *Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children*, in R. Courchene, J. St John, C. Thérien and J. Glidden (eds), *Comprehension-based second language teaching*, Ottawa, pp. 353-370.
- Lightbrown, P. M. (2000), *Classroom SLA Research and Second Language Teaching*, "Applied Linguistics" 21, pp. 431 - 462.
- Lightbrown, P. M., Halter, R. H., White, J. L., e Horst, R. H. (2002). *Comprehension-based learning: The limits of 'Do It Yourself.'*, "Canadian Modern Language Review" 58, pp. 427-464.
- Lightbrown M., Spada N. (1999=2011³), *How languages are learned*, Oxford.
- Lister, B., (2013), *I classici in Inghilterra: l'insegnamento delle lingue nel loro contesto culturale*, in L. Canfora, U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, pp.301-315.
- Livingston, I. (2004), *A Linguistic Commentary on Livius Andronicus*, New York-London.
- Long, H. M. (1983), *Does second language instruction make a difference? A review of research*, "TESOL Quarterly" 17, pp. 359-382.
- Long, H.M., (1985). *Input and second language acquisition theory*, in S. Gass, and C. Madden (eds), *Input in Second Language Acquisition*, New York, pp. 377-393.
- Long, M.H. (2007), *Problems in SLA*, Mahwah (NJ).
- Loschky L. (1994), *Comprehensible Input and Second Language Acquisition. What is the relationship?*, "Studies in Second Language Acquisition" 16, pp. 303-323.
- Lumbelli, L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Bari-Roma.

- Luzzi, R. (2007), *Didattica del latino: rassegna bibliografica (1999-2005)*, "Bollettini Studi Latini" 37, pp. 216-254.
- Man De, A.G., Riele, G.J. (1979), *Redde rationem*, Groningen.
- Machiavelli, N. (1961), *Lettere*, F. Gaeta (a cura di), Milano.
- Mandrizzato, E. (1989), *Il piacere del latino: per ricordarlo, impararlo, insegnarlo*, Milano.
- McKenna, M. C., Layton, K. (1990), *Concurrent validity of cloze as a measure of inter-sentential comprehension*, "Journal of Educational Psychology" 82, pp. 372-377.
- Mackey, W. F. (1965), *Language teaching analysis*, London.
- Mackey, T. (2006), *Getting Closure on Cloze: A Validation Study of the "Rational Deletion" Method*, "Second Language Studies" 24, pp. 114-164.
- Magni, F. (2013), *Storie e vicende dai TFA*, "Nuova Secondaria" 7, pp. 26-27.
- Marckwardt, A. D. (1972), *Changing winds and shifting sands*, "MST English Quarterly" 21, pp. 3-11.
- Marcucci, S. (2002), *La scuola tra XIII e XV secolo. Figure esemplari di maestri*, Pisa-Roma.
- Markopoulos, A. (2006), *De la structure de l'école byzantine. Le maître, les livres et le processus éducatif*, Paris.
- Masciantonio, R. (1988) *Stephen Krashen and the Classical Languages*, "The Classical Journal" 84, pp. 53-56.
- Mondrain (éd), *Lire et écrire à Byzance*, Paris, pp. 85-96.
- Marini, N. (2005), *Lo studio dell'aoristo in IV ginnasio*, "Nuova Secondaria", pp. 87-90.
- Marino, R. (2006), *La traduzione: un dialogo fra due culture*, in U. Cardinale (a cura di), *Essere e Divenire del Classico*, Torino, pp. 357-367.
- Mariotti, S. (1952=1986²=), *Livio Andronico e la traduzione artistica. Saggio critico e edizione dei frammenti dell'Odyssea*, Milano (Urbino).
- Mariotti, S. (1991²), *Lezioni su Ennio*, Urbino.
- Marrou, H.I. (1958⁴), *Agostino e la fine della cultura antica*, Milano.
- Marrou, H. I., (1960), *Sant'Agostino*, Milano.
- Marrou, H.I. (1966), *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma.
- Marti, P. (2011), *Il sudoku in latino* (url: http://www.patriziamarti.it/wp-content/uploads/2011/06/sudoku_latino.pdf)
- Marucco D., Ricci E. , (2008), *Gràmmata. Grammatica greca. Per il Liceo classico*, Roma.
- Mastrocola, P. (2003), *Una barca nel bosco*, Milano.
- Matthews, J. (1989), *The Roman Empire of Ammianus*, London, 1989.
- McCaffrey, D.V. (2006), *Reading Latin Efficiently and the Need for Cognitive Strategies*", in J. Gruber-Miller (ed.), *When dead tongues speak. Teaching beginning Greek and Latin*, Oxford, pp. 113-133.

- McLaughlin, B. (1978), *The Monitor Model: Some methodological considerations*, "Language Learning" 28, pp. 309-332.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*, London.
- McLaughlin, B. (1990), "Conscious" vs. "unconscious" learning, "TESOL Quarterly" 24, pp.617-634.
- McLynn, N. (2005), *Disciplines of Discipleship in Late Antique Education: Augustin and Gregory Nazianzen*, in K. Pollmann, M. Vessey (eds.) *Augustine and the Disciplines*, Oxford, pp. 49-65.
- McNamee, K. (2007), *Annotations in Greek and Latin texts from Egypt*, New Havenn (CO).
- McEvoy, J. (2008), *Gli inizi di Oxford. Grossatesta e gli altri teologi*, in I. Biffi e Marabelli (a cura di), *Figure del pensiero medievale. La nuova razionalità. XIII secolo*, Milano, vol. 4, pp. 299-398.
- Mercken, H. P. F. (1999), *Robert Grosseteste's Method of Translating: a Medieval Word Processing Programme?*, in R. Beyers, J. Brams et al. (eds.), *Tradition et traduction. Les textes philosophiques et scientifiques grecs au Moyen Age Latin. Hommage a Fernand Bossier*, Leuven, pp. 323-370.
- Mergiali, S. (1996), *L'Enseignement et les lettrés pendant l'époque des Paléologues (1261-1453)*, Athens,
- Michelazzo, F. (2006), *Nuovi itinerari alla scoperta del greco antico*, Firenze.
- Milani, M. (1994), *Boezio. L'ultimo degli antichi*, Milano
- Milanese, G. (2008), *Dopo i miti didattici, a dieci anni dal "Documento dei saggi"*, in I. Torzi (a cura di), *Quaderno di latino I*, Brescia 2008 (URL http://www.lascuolaconvoi.it/RIVISTE/Nuova_Secondaria/content/DALLA_RIVISTA/42137.html).
- Milanese, G. (2010), *I "lacci e gli sbadigli": Pascoli, Martini, Giolitti e l'insegnamento di latino e greco nell'Ottocento italiano*, "Aevum" 84, pp. 809-904
- Milanese, G. (2012), *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in U. Cardinale, R. Oniga (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna, pp. 67-82.
- Mioni, E. (1976), *Bessarione scriba e alcuni suoi collaboratori*, in *Miscellanea Marciana di Studi Bessarionei (a coronamento del V Centenario della donazione nicena)*, Padova, pp. 263-318.
- Miraglia, L. (1996), *Come (non) si insegna il latino*, "Micromega" 5, pp. 217-233.
- Miraglia, L., (1999) (a cura di) *Athenaze, guida per insegnanti*:
(url:http://www.vivariumnovum.it/edizioni/index.php/component?option=com_flippingbook/id,61/phpMyAdmin,86763be32d7cda7b79a00c08d4e6e8f8/view,book/)
- Miraglia, L. (2002a), *Posse unumquodque suo designare nomine. L'apprendimento del lessico nella pratica didattica*, "Docere" 3, pp. 15-36.
- Miraglia L. (2002b), *Latino e Greco alla Prova: La verifica delle competenze nella didattica delle lingue classiche*, "Docere" 2, pp. 23-33.
- Miraglia, L.(2004a), *La didattica del greco e del latino nell'impero romano: aspetti tecnici e culturali*, in S. Medaglia (a cura di), *Miscellanea in ricordo di Angelo Raffaele Sodano*, Napoli, pp. 207-238.
- Miraglia, L. (2004b), *Metodo natura e storia culturale*, in G. Milanese (a cura di), *A ciascuno il suo latino*, Lecce, pp. 34-44.

Miraglia, L.(2006), *Doctrina et usus in viis rationibusque docendae linguae Latinae inde ab Hermeneumatis Pseudo-Dositheanis usque ad Aelfricum Batam (III-XI saec.)*, in A. Capellán García, M.a D. Alonso Saiz (ed.). *Acta Selecta Decimi Conventus Academiae Latinitati Fovendae (Matriti, 2-7 Sept. 2002)*, Romae-Matriti 2006, pp. 111-155.

Miraglia, L. (2009), *Latine doceo*, Montella.

Moggi, M. (1996), *Lo straniero (xenos e barbaros) nella letteratura greca di epoca arcaico-classica*, in I. Cardellini (a cura di), *Lo "straniero" nella Bibbia. Aspetti storici, istituzionali e teologici. XXXIII settimana biblica nazionale*, Bologna, pp. 103-116.

Moggi, M. (2008), *Qualche riflessione su alterità e identità in Grecia (epoca arcaico-classica)*, "QRO" 1, pp. 54-70

Mohrman, C. (1991), *Le Confessioni come documento autobiografico*, trad. it (ed. orig. 1959), in Sant'Agostino, *Le Confessioni*, Milano, pp. 31-46.

Momigliano, T. (2009), *Il latino con gioia. Lezioni di una professoressa*, Milano.

Moore, C.H. (1924), *Latin Exercises from a Greek Schoolroom*, "CPh" 19, pp. 317-328.

Morelli, P. (2007), *Contro la 'pedanteria grammaticale'. La relazione di Giovanni Pascoli sull'insegnamento del latino nei ginnasi-licei al Ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini (1893)*, in "History of Education and Children's Literature", 2, pp. 315-368.

Morelli, P. (2009), *Una cultura classica per la formazione delle élites. L'insegnamento del latino nei Ginnasi-Licei postunitari attraverso l'Inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria (1872-1875)*, Macerata.

Moreschini, C., Morelli, F. (1996), *Storia della letteratura cristiana antica greca e latina. Dal Concilio di Nicea agli inizi del Medioevo*, vol.1, Brescia.

Moretti, A. (2008), *Un quinquennio con il 'metodo diretto': conclusioni provvisorie.*, in *Il recupero delle abilità linguistiche nel triennio: i connettivi, il corso di aggiornamento La gestione del recupero e delle eccellenze nella conoscenza della lingua e della cultura latina. Metodologie a confronto*, organizzato dall'Università degli Studi di Bergamo, il 10 ottobre 2008, in *Il Quaderno di latino 2*, I. Torzi (a cura di), della rivista *Nuova Secondaria* (url: <http://www.lascuolaconvoi.it>), pp. 30-36.

Moretti, P.F. (2009), *Agostino e la scuola. L'utilitas della formazione scolastica e la prosa delle 'Confessiones'*, in F. Gasti, M. Neri (a cura di), *Agostino a scuola. Atti della giornata di studio, Pavia, 13 novembre 2008*, Pisa, pp. 29-55.

Moretti, P.F. (2010), *Agostino come fonte per la conoscenza della della scuola tardoantica. Qualche riflessione*, in "Memorie scientifiche, giuridiche, letterarie", 13, pp. 523-537.

Morrison, D., Low, G. (1983), *Monitoring and the second language learner*, in J.M. O'Malley and A. Chamot (eds), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge.

Mounin, G. (1965), *Teoria e storia della traduzione*, Torino.

- Mygind, B. (1999), *Intellectuals in Rhodes*, in V. Gabrielsen, P. Bilde, T. Engberg-Pedersen, L. Hannestad, J. Zahle (eds.), *Hellenistic Rhodes, Politics, Culture, and Society*, Aarhus, pp. 247-293.
- Mucci, G. (2012), *Il latino e il greco*, Quaderno de "La Civiltà cattolica" 3887, pp. 487-481.
- Natalucci, N. (2005), *La Didattica delle lingue classiche*, "Euphrosyne" 33, pp. 453 – 472.
- Néraudau, J. P. (1996), *Il bambino nella cultura romana*, in E. Becchi e D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia* (1. Dall'antichità al Seicento), Roma-Bari.
- Neri, C. (2013), *"Il greco ai nostri giorni" ovvero: sacrificarsi per Atene o sacrificare Atene?*, in L. Canfora, U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, pp. 103-152.
- Newmark, P. (1981), *La traduzione: problemi e metodi*, Milano.
- Nicolai, R. (1992), *La storiografia dell'educazione antica*, Pisa.
- Noblitt, S. J. (1972), *Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation*, "IRAL" 10, pp. 313-31.
- Nolan, E., Hirsch, A. (1902) (eds), *The Greek Grammar of Roger Bacon*, Cambridge
- Nunan, D. (1991), *Language teaching methodology, A textbook for teachers*, New York.
- Nunan, D., Bailey, K.B. (2008), *Exploring Second Language Classroom Research*, New York.
- Nuccorini, S. (2001), *Il cloze test in inglese. Ricerca, metodologia, didattica*, Roma.
- Nuti, E. (2012), *Reconsidering Renaissance Greek Grammars through the Case of Chrysoloras' Erotemata*, "Greek-Roman and Bizantyne Studies" 52, pp. 240-268.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Milano.
- Odlin, T. (1993) (ed), *Perspective on Pedagogical Grammar*, Cambridge.
- Oller, J. W. (1972), *Scoring methods and difficulty levels for cloze tests of proficiency in english as a second language*, "The Modern Language Journal" 56, pp.151-158.
- Oller, J.W.(1973), *Cloze tests of second language proficiency and what they measure*, "Language Learning" 23, pp. 105-118.
- Oniga, R. (2006), *Il latino nella cultura inglese dal Rinascimento ad oggi*, in E. Bertolaja (a cura di), *Il latino e l'inglese: una storia di lunga durata*, Parigi, pp. 69-80.
- Oniga, R. (2007), *Grammatica latina e linguistica contemporanea*, "Quaderni patavini di Linguistica" 23, pp. 67-83.
- Oniga, R. (2007²). *Il latino. Breve introduzione linguistica*, Milano.
- Oniga R.,(2008), *La manualistica universitaria sulla lingua latina tra ricerca e didattica*, in S. Rocca (a cura di). *Latina Didaxis XXVIII*, Genova, pp. 119-150.
- Oniga R., Iovino R., Giusti G. (eds) (2011), *Formal Linguistics and the Teaching of Latin. Theoretical and applied perspectives in comparative grammar*. Newcastle up on Tyne.
- Oniga, R. (2012), *Insegnare il latino con il metodo neo-comparativo*, in U. Cardinale, R. Oniga (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna, pp. 101-121.

- Ørberg, H.H., (1975), *Naturae ratio: méthode directe inductive pour l'enseignement du latin*, n *Actes du 9. congrès : Rome, 13-18 avril 1973*, Association Guillaume Bude, Paris, Vol. II, pp. 914-922.
- Ørberg, H.H., (1959=1965), *Lingua latina secundum naturae rationem explicata*, Hauniae (Copenaghen).
- Ørberg, H.H. (1990), *Lingua Latina per se illustrata*, Hauniae (Copenaghen), (=2010, *Lingua Latina per se illustrata* Pars I-II, Montella)
- Ørberg, H.H., Miraglia, L., Borri, M.F. (2010), *Latine disco*, Roma.
- Ortega, L. (2007), *Second language learning explained? SLA across nine contemporary theories*, in B. VanPatten and J. Williams Jessica (eds), *Theories in second language acquisition. An introduction*, London, pp. 225-250.
- Osimo, B. (2004), *Manuale del traduttore: guida pratica con glossario*, Milano.
- Ottewil, R. (2007), *Education, education, education: researching the 1902 Education Act*, "Local Historian" 37, pp. 258-272.
- Pack, R. A. (1965), *The Greek and Latin literary texts from Greco-Roman Egypt*, Ann Arbor.
- Paffenroth K., Hughes L. (2000) (ed.), *Augustine and Liberal education*, Ashgate.
- Pagani, L. (2010), *Le Techne grammatike attribuita a Dionisio Trace e la nascita della grammatica nell'antichità Greca*, "Rivista di Filologia e di Istruzione Classica" 138, pp. 390-409.
- Paivio, A. (2007), *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*, Mahwah (NJ).
- Pallotti, G. (2001²), *La seconda lingua*, Milano.
- Pallotti, G. (2003), *Interlingua e analisi degli errori*, (url: <http://ictrecasali.scuolaer.it/allegato.asp?ID=23413>).
- Palmisciano, R., 2004, *Per una riformulazione del curriculum di letteratura greca e latina nel ginnasio e nei licei*, "Annali dell'Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale'" 26, pp. 245-284.
- Parker, K., Chaudron, C. (1987), *The effects of linguistic simplification and elaborative modifications on L2 comprehension*, "ESL", pp. 107-133.
- Pascoli, G. (1946), *Relazioni sull'insegnamento del latino nella scuola media I*, in *Prose. I: Pensieri di varia umanità*, I, Milano, PP. 591-604 (Originariamente pubblicato nel Supplemento al n. 42 del «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», 23 ottobre 1893).
- Paulsen, F. (1919=1965), *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, Leipzig 1919 (= Berlin).
- Payene, P. (2013), *La "querelle" del latino e del greco in Francia (1870-2007). Il punto di vista delle istituzioni*, in L. Canfora, U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, pp. 201-221.
- Pecere, O. (1994), *Monachesimo benedettino e trasmissione dei classici nello specchio cassinese*, in O. Pecere (a cura di), *Il monachesimo benedettino. Profili di un'eredità culturale*, Napoli, pp. 11-29.
- Pellegrino, M. (1960), *Aspectos pedagógicos de las «Confesiones» de san Agustín*, "Augustinus" 5, pp. 53-63.
- Percival, W.K. (1975), *The Grammatical Tradition and the Rise of the Vernaculars*, in T. A. Sebeok (ed.), *Current Trends in Linguistics*, vol. 13 (*Historiography of Linguistics*), The Hague-Paris, pp. 231-275.
- Pernot, L., (2008), (texts réunis et presents par), *À l'école des anciens. Professeurs, élèves et étudiants*, Paris.
- Pertusi, A. (1962), Ερωτήματα. *Per la storia e le fonti delle prime grammatiche greche a stampa*, "IMU" 5, pp. 321-351

- Pertusi, A. (1964), *Leonzio Pilato fra Petrarca e Boccaccio. Le sue versioni omeriche negli autografi di Venezia e la cultura greca del primo Umanesimo*, Venezia-Roma.
- Pertusi, A. (1990), *Venezia, la cultura greca e il Boccaccio*, in G. B. Parente (a cura di), *Saggi veneto-bizantini*, Firenze, pp. 239-257.
- Piacente, G. (2002) (a cura di), *La didattica del greco e del latino. De ordine docendi et studendi e altri scritti di Guarino*, Bari.
- Piazzari, F. (1993), (a cura di), *La didattica breve del latino*, Bologna.
- Piazzari, F. (1995-1997) (a cura di), *Didattica breve - materiali I. Italiano storia filosofia*, Bologna.
- Piazzari F., (2002) (a cura di), *La verbodipendenza per un insegnamento integrato della grammatica*, Bologna.
- Piazzari F. (2004), *Semel iterumque*, Bologna.
- Pichiassi, M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Perugia.
- Picciarelli, M. (2003), *Les réflexions sur les cas chez les grammairiens byzantins*, in A. Swiggers, A. Wouters (eds), *Syntax in Antiquity*, Leuven-Paris, pp. 255-282.
- Piemontese, M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli.
- Piovan, D. (2002), *Come imparare il greco in 37 settimane. Uno sguardo a "Reading Greek"*, "Docere" 1, pp. 59-65.
- Piovan, D. (2005), *Latino e greco come lingue. Insegnare (ed apprendere) le lingue classiche 'secundum naturam'*, "Nuova secondaria" 23, pp. 77-81.
- Piovan, D. (2006), *Del buon uso del greco antico. Greco antico e insegnamento linguistico*, in "Aufidus" 59, pp. 67-88.
- Pittano, G. (1978), *Didattica del latino*, Milano.
- Pitts, M.H., White, Krashen, S. D. (1989), *Acquiring second language acquisition through reading*, "Reading in a foreign language" 5, pp. 271-275.
- Piva, A. (2004), *Il sistema latino. Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*, Roma.
- Polak, J., Krashen S.D. (1988), *Do we need to teach spelling? The relationship between spelling proficiency and voluntary reading among community college ESL students*, "TESOL Quaterly" 22, pp. 141-146.
- Pontani, A. (1996), *Sullo studio del greco in Occidente nel sec.XV: l'esempio di Michele Apostolis*, in Mirko Tavoni (a cura di), *Italia ed Europa nella linguistica del Rinascimento: confronti e relazioni, Atti del Convegno Internazionale (Ferrara, Palazzo Paradiso, 20-24 marzo 1991)*, vol. 1 (*L'Italia e il mondo romanzo*), Ferrara, pp. 134-170.
- Pontani, P. (2007), *'Ut puta si dicam'. Grammatici latini e oralità*, "Aevum" 81, pp. 201-210.
- Porcelli, G. (1993), *Questioni di metaglottodidattica*, "L'analisi linguistica e letteraria" 1, pp. 175-194.
- Porcelli, G. (1994), *Principi di glottodidattica*, Brescia.
- Pozzi, G. (1966), *Da Padova a Firenze nel 1493*, "Italia medioevale e umanistica" 9, pp. 191-227.
- Pozzi S. (2009/2010), *Dalla grammatica al testo. Dal testo alla grammatica. Due esperienze didattiche a confronto nell'insegnamento del latino*", tesi inedita, Relatori Prof. Cecilia Andorno e Prof. Guglielmino Cajani, Università degli Studi di Pavia, a.a. 2009/2010.

- Prabhu N. S. (1990), *There Is No Best Method-Why?*, "TESOL Quarterly" 24/2, pp. 161-176.
- Pretagostini, R. (2006), *Insegnare latino e greco oggi: la formazione dei docenti*, in U. Cardinale (a cura di), *Essere e Divenire del "Classico"*, Torino, pp. 395-403.
- Proverbio, G. (1976), *Prospettive per l'insegnamento delle lingue classiche*, "Orientamenti pedagogici" 25, pp. 461-475.
- Proverbio, G. (1978), *Modelli linguistici e insegnamento del latino*, "Orientamenti pedagogici" 27, pp. 445-459.
- Proverbio, G. (1979), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli*, Torino.
- Proverbio, G. (1981), *Lingue classiche alla prova*, Torino.
- Pugh, D. R. (1968), *The 1902 Education Act: The Search for a Compromise*, "British Journal of Educational Studies" 16, pp.164-178.
- Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris.
- Puren, C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris.
- Quaglia, S. (2007) *Se Atene piange, Sparta non ride. Il valore educativo della cultura classica*, "Notte mazziniane" 42, pp. 24-33.
- Raia, C. (1996) (a cura di), *Didattica breve: materiali ed esperienze*, Irsae Campania.
- Raicich, M. (1981), *Le polemiche sugli studi classici intorno al 1870 e l'inchiesta Scialoja*, in M. Raicich (a cura di), "Scuola, cultura politica da De Sanctis a Gentile", Pisa, pp. 284- 325.
- Rampioni Giordano, A. (2002), *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Bologna.
- Rankin, E. F., Culhane, J. W. (1969), *Comparable cloze and multiple-choice comprehension test scores*, "Journal of Reading" 13, pp. 193-198.
- Ravegnati, G. (2008²), *Introduzione alla storia bizantina*, Bologna.
- Rawson, E. (1985), *Intellectual Life in the Late Roman Republic*, London.
- Reading Greek* (1978-2007²), Joint Association of Classical Teachers Greek Course, Cambridge.
- Reber, A.S. (1967), *Implicit learning of artificial grammars*, "Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior" 6, pp. 855-863.
- Reber, A.S. (1989), *Implicit learning and tacit knowledge*, "Journal of Experimental Psychology General" 118, pp. 219-235.
- Ribauno, M. (2009), *Per un insegnamento consapevole del latino: metodo natura vs metodo descrittivo-normativo*, relazione tenuta al Convegno "Insegnare (ancora?) Latino", organizzato dal CIDI presso il Liceo Classico Statale Umberto I di Palermo il 4 dicembre 2009. *Comunicazione personale*.
- Richards, J., Rodgers, T. (2001²), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge.
- Richards, J. C (2008), *Accuracy and fluency revisited*, in E. Hinkel and S. Fotos (eds), *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classroom*, New York, pp. 35-51
- Richardson, R. (2010), *Reviewed work: "Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice"*. (2009). William Grabe. *New York: Cambridge University Press*, "Reading in a Foreign Language" 22, pp. 339-342.
- Rico, C., (2009) *Polis : parler le grec ancien comme une langue vivante , Livre avec CD audio*, Paris.
- Rico, C. (2010), *Polis: parlare il greco antico come una lingua viva*, Cinisello Balsamo (MI).

- Ricoeur, P. (1976), *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*, Fort Worth.
- Ricucci, M. (2012a), *L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephan D. Krashen*, in U. Cardinale, R. Oniga (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna, pp. 199-216.
- Ricucci, M. (2012b), *Cronaca: Lingue antiche e moderne dai licei all'università. (Udine 12-12 maggio 2012)*, "Bollettini di Studi Latini" 42, pp. 742-747.
- Ricucci, M. (2013), *Le Olimpiadi di Cultura Classiche. Intervista alla dott.ssa Carmela Palumbo, Direttore generale degli Ordinamenti Scolastici e dell'Autonomia Scolastica del MIUR*, "La Ricerca" 4, pp. 78-81.
- Rieux, J., Rollin, B. E. (1975), *General and rational grammar: the Port-Royale Grammar*, Mouton.
- Rivers, W. (1964), *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago.
- Rizzardi, M.C., Barsi M. (2007²), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. Teorie, Applicazioni e Materiali*, Milano.
- Robins, R. H. (1993), *The Byzantine Grammarians. Their Place in History*, Berlin-New York.
- Rocca, S. (1979), *Avviamento alla didattica del latino*, Genova.
- Rocca, S. (1988), *La traduzione: dispositivo pedagogico di apprendimento*, in S. Rocca (a cura di), *Latina Didaxis III*, Genova-Bogliasco, pp. 11-15.
- Rocca, S. (2006), *La didattica del latino all'Università*, in U. Cardinale (a cura di), *Essere e divenire del classico*, Torino, pp. 309-316.
- Rocca, S. (2011), *La didattica del latino: lo stato dell'arte*, in R. Perelli, P. Mastrandrea (a cura di), *Latinum est et legitur...Prospettive, metodi, problemi dello studio dei testi latini. Atti del Convegno (Arcavacata di Rende, 4-6 novembre 2009)*, Amsterdam, pp. 163-176.
- Rocca, S., Tixi, M. (2012), *Didattica del latino e competenza linguistica: una proposta di certificazione*, in U. Cardinale, R. Oniga (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna, pp. 159-174.
- Rochette, B. (1997), *Le latin dans le monde grec. Recherches sur la diffusion de la langue et des lettres latines dans les provinces hellénophones de l'Empire romain*, Bruxelles.
- Rochette, B. (2008), *L'enseignement du latin comme L2 dans la Pars Orientis de l'Empire romain : les Hermeneumata Pseudodositheana*, in F. Ballandi, R. Ferri (a cura di), *Aspetti della scuola nel mondo romano: atti del convegno (Pisa, 5-6 dicembre 2006)*, Amsterdam, pp. 81-109.
- Roncoroni, A. (1979), *Gli ottant'anni di 'Atene e Roma'*, in "Nuova Antologia" 2132, pp. 209-234.
- Roscalla, F. (2009), *Arche megiste. Per una didattica del greco antico*, Pisa.
- Ross P.D., Markus, D. (2004), *Reading Proficiency in Latin Through Expectations and Visualization*, "The classical world" 98, pp. 79-93.
- Rouse. W.H.D. (1908), *Translation*, "CR" 12, pp. 105-110.
- Rouse W.H.D., Appleton, R. (1925), *Latin on the direct method*, London.
- Rouse. W.H.D. (1928), *Scenes from Sixth Form Life*, London.
- Rouse, W.H.D., Jones, W.H.S., Appleton, R. B. (1910), *The teaching of Latin at the Perse School*, London.

- Rouse, W.H.D., Jones, W.H.S., Appleton, R. B, (1914), *The teaching of Greek at the Perse School*, London.
- Rutherford, W., Sharwood Smith. M (1985), *Consciousness-Raising and Universal Grammar*, "Applied Linguistics" 6, pp. 274-282 (=1988, W.-. Rutherford and M. Sharwood Smith. (eds), *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*, Boston, 1988, pp. 107-117.
- Rutherford, E. W. (1987), *Second language grammar: learning and teaching*, New York.
- Rutherford, W., Sharwood Smith. M (1988), *What is Pedagogical Grammar?* , in W. Rutherford, and M. Sharwood Smith. (eds), *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*, Boston, pp. 119-122.
- Saffire P., Freis C. (1999), *Ancient Greek Alive*, Chapel Hill (N.C.).
- Saffire, P. (2006), *Ancient Greek in Classroom Conversation*, in J. Gruber-Miller (ed.), *When dead tongues speak : teaching beginning Greek and Latin* , Oxford, pp. 158-189.
- Saladin, C.J. (2000), *La bataille du grec à la Renaissance*, Paris.
- Sanchi, L. A., *Le Commentaires de la langue grecque de Guillaume Budé*, Genève.
- Sandys, J. E. (19583), *A history of classical scholarship*, 3 vol., New York.
- Sani, R. (1999), *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secc. XV-XIX). Testi e documenti*, Milano.
- Sartre, M. (2001), *Les colonies romaines dans le monde grec. Essai de synthese*, "Electrum" 5, pp. 111-152.
- Scherer, G.A.C., Wertheimer, M. (1964), *A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching*, New York.
- Seitz F., Proverbio, G., Sciolla L., Toledo E. (1983), *Fare latino*, Torino.
- Settis, S. (2004), *Futuro del "classico"*, Torino.
- Sharwood Smith, M (1981), *Consciousness-raising and the second language learner*, "Applied Linguistics" 2, pp. 159-168.
- Sharwood Smith, M. (1991), *Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner*, "Second Language Research" 7, pp. 118-132.
- Sharwood Smith, M. (1993), *Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases*, "Studies in Second Language Acquisition" 15, pp.165-179.
- Schmidt, R., Frota, S. (1986), *Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese*, in R. R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Rowley (MA), pp. 237-326.
- Schmidt, R. (1990), *The Role of Consciousness in Second Language*, "Applied Linguistics" 11, pp. 129-158 .
- Schmidt, R. (1995), *Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning*, in Schmidt R. (ed), *Attention and awareness in foreign language learning*, Honolulu (HI), pp. 1-63.
- Schmidt, R. (2001), *Attention*, in P. Robinson (ed), *Cognition and second language instruction* , Cambridge, pp. 3-32.
- Schmidt, R. (2010), *Attention, awareness, and individual differences in language learning*, in W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (eds), *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, pp. 721-737.

- Schulz, R. A. (1991), *Second Language Acquisition Theories and Teaching Practice: How Do They Fit?*, "The Modern Language Journal" (75), pp. 17-26.
- Scotto di Luzio, A. (1999), *Il liceo classico*, Bologna.
- Segalowitz, N. (2003), *Automaticity and Second Languages*, in C. Doughty and M. Long (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*, New York, pp. 02-408.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, "IRAL" 10, pp. 209-231.
- Seliger, H. W. (1975), *Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination*, "IRAL" 13, pp.1-18.
- Serra Borneto C., (1998) (a cura di), *C'era una volta il metodo., Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma.
- Setaioli, A. (1971), *Teorie artistiche e letterarie di L. Anneo Seneca*, Bologna.
- Shaffer, C., (1989), *A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages*, "The Modern Language Journal" 7, pp. 395-403.
- Sharwood Smith, M. (1993), *Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases*, "Studies in Second Language Acquisition" 15, pp. 165-179.
- Sharwood Smith, M. (1994), *The Unruly World of Language*, in N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London, pp. 33-43.
- Simone, R. (1969) (a cura di), *Grammatica e logica di Port-Royal*, Roma.
- Simone, R. (2012), *Presi dalla rete. La mente al tempo del web*, Milano.
- Sluiter I., (1992²) (ed), *Dionysius Thrax and the Techne Grammatike*, Münster.
- Smith, P. D. (1970), *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: The Pennsylvania foreign language project*, Philadelphia.
- Smith, F. (1985), *Reading*, Cambridge.
- Smith, F. (2004), *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, New York.
- Smith, F. (2005), *Reading Without Nonsense*, Williston (VT).
- Smith, F. (2007), *Reading: FAQ*, Williston (VT).
- Sørensen, K. (1989), *The teaching of English in Denmark and Otto Jespersen*, in Juul and Nielsen . *Otto Jespersen. Facets of his Life and Work*, Amsterdam and Philadelphia, pp. 29-41.
- Solignac, A. (1962), *Augustin et la mere d'Adeodat*, "BA" 13, pp. 667-669
- Spada, N., Lightbown, P. M., Ranta, White, L., (1991), *Input enhancement and L2 question formation*, "Applied Linguistics" 12, pp. 416-432.
- Spada, N., Lightbown P. (1993), *Instruction and development of questions in the L2 classroom*, "Studies in Second Language Acquisition" 15, pp. 205-221.
- Sponton, G. (2011 *consultato*), *Insegnare latino. A favore del metodo Ørberg* (url: <http://www.diesse.org/detail.asp?c=1&p=1&id=1179>)
- Steiner, S. (2004), *Dopo Babele: aspetti del linguaggio e della traduzione*, Milano.

- Stern, H.H. (1985), *Review of 'Methods that work: A smorgaboard of ideas for language teachers'*, *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 249-251.
- Stern, H.H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford.
- Stevens, L. C. (1950), *How the French humanists of the Renaissance learned Greek*, "Publications of the Modern Language Association of America" 65, pp. 240-248.
- Stray, C. (1995a), *The living word. W.H.D. Rouse and Crisis of Classics in Edwardian England*, Bristol.
- Stray, C. (1995b), *Grinders and Grammars. A Victorian Controversy*. Reading.
- Strati, R. (2005), *La "mia" SISS*, in L. Bellatalla (a cura di) *La SISS a Ferrara tra didattica e ricerca*, Ferrara, pp. 46-56.
- Strati, R. (2009), *Tra il dire e il fare. Riflessioni su un decennio di SISS, "Annali on line della didattica e delle formazione docente"*(O) , pp. 46-53.
- Sweet, H. (1967), *The practical study of languages: a guide for teachers and learners*, New York.
- Swiggers, P., Wouters A. (2003), *Réflexions à propos de (l'absence de?) la syntaxe dans la grammaire gréco-latine*, in P.
- Swiggers, A. Wouters (eds), *Syntax in Antiquity*, Leuven-Paris, pp. 25-41.
- Tagliaferro, E. (2008), *Gli Hermeneumata. Testi scolastici di età imperiale tra innovazione e conservazione*, in M. S. Celentano (a cura di), *Ars-Techne. Il manuale tecnico nelle civiltà greca e romana, Atti del Convegno Internazionale, Università G. D'Annunzio di Chieti-Pescara, 29-30 ottobre 2001*, Alessandria, pp. 51-77.
- Taylor, D.J. (1974), *Declinatio. A study of the Linguistic Theory of Marcus Terentius Varro*, Amsterdam.
- Taylor, W. L. (1953), *'Cloze' Procedure: A New Tool for Measuring Readability*, "Journalism Quarterly" 30, pp. 43-64.
- Taylor, W. L. (1956), *Recent Developments in the Use of 'Cloze Procedure.'*, "Journalism Quarterly" 33, pp. 42-99.
- Tesnière, L. (1982¹⁰), *Eléments de syntaxe structurale*, Paris.
- Terrell, T. D. (1977), *A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning*, "The Modern Language Journal" 61, pp. 325-337.
- Terrell, T. D. (1982), *Fonetica y Fonologia Espanolas: Teoria y Practica*, New York.
- Tessaro, F. (2012, consultato), *Insegnare l'antico. La mediazione didattica tra i processi epistemologici delle discipline classiche e gli stili cognitivi degli adolescenti* (url: <http://www.univirtual.it/red/files/file/Tessaro-Insegnare%20l%27antico.pdf>).
- Testa, A. (a cura di), (1950), J. Lock, *Pensieri sull'educazione*, Milano.
- Thornbury, S. (2006), *How To Teach Grammar*, Essex (England).
- Tickoo, M (1993), *When is a language worth teaching? Native languages and English in India*, "Language, Culture and Curriculum" 6, pp. 225-239.
- Timpanaro, S. (1972), *Il primo cinquantennio della "Rivista di filologia e d'istruzione classica"*, "RFIC" 100, pp. 97-441.
- Titone, R. (1963), *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*, Roma.
- Titone, R. (1968), *Teaching foreign languages: An historical sketch*, Washington.

- Titone, R. (1987) (a cura di), *La glottodidattica oggi*, Milano.
- Titone, R. (1992), *Grammatica e glottodidattica*, Roma.
- Thomson, I., (1976), *Further thoughts on the nature method*, "The classical World" 70, pp. 9-15.
- Tixi, M. (2010), *Quale latino per l'Università. Competenze in ingresso e bisogni formativi*, in S. Rocca (a cura di), *Latina Didaxis XXV. Atti del Congresso*, Genova, pp. 131-147.
- Tixi, M. (2011), L'insegnamento del latino tra prassi consolidate e nuovi ordinamenti, in S. Rocca (a cura di), *Latina Didaxis XXVI. Atti del Congresso*, Genova, pp. 73-88.
- Too, Y. L. (2001), *Introduction: Writing the History of Ancient Education*, in Y. L. Too (ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity*, Leiden, pp. 1-21.
- Tosi, R. (2002), *Appunti sulla storia dell'insegnamento delle lingue classiche in Italia*, "Quaderni del CIRSIL" 1, pp. 121-128.
- Tosi, R., Neri, C. (a cura di) (2009), *Hermeneuein: tradurre il greco*, Bologna.
- Treves, T. (1962), *Lo Studio dell'antichità classica nell'Ottocento*, Milano-Napoli.
- Truini, M.V., (2000), *Lingua Latina per illustrata*, tesi di laurea quadriennale inedita, Relatori: M.G. Iodice di Martino-M. Coccia, Università di Roma "La Sapienza", a.a. 1999/2000.
- Truini, M. V (2002), *La didattica della lettura nell'approccio ai testi latini*, "Docere" 1, pp. 5-21.
- Truini, M. V (2008), *Solo rosa, rosae? Una ricerca sul modo in cui le pratiche didattiche incidono sulla percezione della lingua latina nell'immaginario degli studenti*, in B. Coccia, *Il mondo classico nell'immaginario contemporaneo*, Roma, pp. 527-574.
- Van Baeveghem, J., De Vuyst ,L. (1995), *Katalogos (Grieks basisvocabularium)*, Wetteren, 1995.
- Van Houdt, T. (2008), *The Strategic Reading of Latin (and Greek) texts: a research-based approach*, in B. Lister (ed.), *Meeting the Challenge. International perspectives on the teaching of Latin*, Cambridge, pp. 54-70.
- VanPatten, B. (2003), *From input to output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, New York.
- VanPatten B., Williams J. (2007), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, New York.
- VanPatten B., Benati G. A. (2010), *Key Terms in Second Language Acquisition*, London
- Vendruscolo, F. (2004), *Greco di base tra scuola e università*, in G. Milanese, *A ciascuno il suo latino*, Lecce, pp. 4.
- Viljamaa, T. (1991), *Suetonius on Roman Teachers of Grammar*, "ANRW"II, 33,5, pp. 3826-3851.
- Von Elek, P., Oskarsson M. (1975), *Comparative method experiments in foreign language teaching. Goteborg Studies (Educational Sciences 12)*, Stockholm.
- Vössing, K. (1998), *Schreiben lernen, ohne lesen zu können? Zur Methode der antiken Elementarunterrichts*, "ZPE" 123, pp. 121-125.
- Vössing, K. (2003), *Die Geschichte der römischen Schule. Ein Abriss vor dem Hintergrund der neueren Forschung*, "Gymnasium" 110, pp. 455-497.
- Waquet, F. (2004), *Latino. L' impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Milano.

- Warner-Gough, J. , Hatch, E. (1975), *The importance of input data in second language acquisition studies*, "Language Learning" 25, pp. 297-308.
- Watanabe, Y, Koyama, D. (2008), *A Meta-Analysis Of Second Language Cloze Testing Research*, "Second Language Studies" 26, pp. 103-133.
- Watts, E. (2006), *City and School in Late Antique Athens and Alexandria*, Berkeley-Los Angeles-London.
- Westney, P. (1993), *Rules and Pedagogical grammar*, in T. Odlin (ed), *Perspective on Pedagogical Grammar*, Cambridge, pp. 72-96.
- White, L. (1987), *Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of L2 competence*, "Applied Linguistics" 8, pp. 95-110.
- White, L. (2003), *Second language acquisition and Universal Grammar*, Cambridge.
- Widdowson, H.G. (1990), *Aspects of Language Teaching*, Oxford.
- Widdowson, H.G. (2003), *Defining issues in English language teaching*, Oxford.
- Wittek, M. (1953), *Manuscripts et codicologie*, "Scriptorium" 7, pp. 274-297.
- Witt, R., (1995), *Still the Matter of the Two Giovannis: A Note on Malpaghini and Conversino*, "Rinascimento" 35, pp. 179-199.
- Wilkins, D. (1976), *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*, London.
- Winitz H.-Reed J., (1973), *Rapid acquisition of a foreign language by the avoidance of speaking*, "International Review of Applied Linguistics" 11, pp. 295-317.
- Winitz H. (1981), *The Comprehension Approach: An Introduction*, in Winitz H (ed), *The Comprehension Approach to foreign language instruction*, London, pp. IX-XVIII.
- Wolf, M, (2007), *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, New York.
- Wong, W. (2005), *Input enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. New York.
- Yip, V. (1994), *Grammatical conscious-raising and learnability*, in T. Odlin (ed), *Perspective on pedagogic grammar*, Cambridge, pp. 123-139.
- Zalateo, G. (1961), *Papiri scolastici*, "Aegyptus" 41, pp. 160-235.
- Zanetti, F. (2006), *Riforma del 2. ciclo di istruzione e discipline classiche: dottorato di ricerca in filologia e letteratura greca, latina e bizantina (19. ciclo)*, tesi non pubblicata, Università degli Studi di Torino, tutor: Prof. Antonio Aloni, Prof. Sergio Cecchin, Torino.
- Zanetti, F. (2008), *Modelli didattici nella prassi scolastica attuale*, in U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, pp. 452-474.
- Zanetti, M.A., Miazza, D. (2004), *La comprensione del testo*, Roma.
- Zgusta, L. (1980), *Die Rolle des Griechischen im römischen Kaiserzeit*, in J. Untermann, G. Newmann, (ed), - *Die Sprachen im römischen Reich der Kaiserzeit*, Colonia - Bonn, pp.121-145.
- Zibrt, C. (1913), *Česká akademie umění*, Prague.