

QUESTIONE DI METODO?
NOTE STORICO-CULTURALI SULLA VIA CARSICA
DEL METODO “NATURALE” (O DIRETTO)
PER L’INSEGNAMENTO DEL GRECO ANTICO
NELL’OCCIDENTE LATINO(FONO)

MARCO RICUCCI

Università degli Studi di Udine (Italia)
marco.ricucci@uniud.it

Riassunto

Nella storia dell’istruzione, il dibattito sull’insegnamento delle lingue antiche e moderne si è focalizzato principalmente sulla ricerca del metodo migliore. In Europa occidentale in cui il latino è stato studiato per secoli il greco arrivò in seguito alla caduta di Constantinopoli: Michele Apostoli fu un letterato in esilio che sosteneva una sorta di metodo diretto o naturale per insegnare il greco antico durante il Rinascimento. Dopo secoli di discussione, i fondamenti teorici del metodo diretto o naturale sono stati codificati da docenti e glottodidatti al fine di chiarire le prassi empiriche della didattica delle lingue moderne, mentre, nei nostri giorni, il “metodo diretto o naturale” è stato sviluppato per insegnare il greco antico come metodo antidepressivo contro la crisi dell’istruzione classica: questo metodo è chiamato “Polis”, mentre il greco antico è parlato come un mezzo per una comunicazione di tutti i giorni nell’esperienza *full immersion* dell’Accademia Vivarium Novum.

Parole chiave

Didattica del greco antico, Metodo Diretto/Natura, Storia dell’insegnamento, Istruzione classica.

Abstract

In the history of education, the debate of teaching ancient languages as well as modern ones is essentially focused on finding the most effective approach. To western Europe where Latin has been studied for centuries ancient Greek came back after the fall of Constantinople: Michael Apostoli was an exile intellectual who upheld a kind of direct or natural method for teaching ancient Greek in Italy during Renaissance time. After centuries of discussion, the theoretical underpinnings of direct or natural method were codified by teachers and educational linguists in order

to clarify the empirical practices of teaching modern languages, while, nowadays, a “direct or natural method” has been designed to teach ancient Greek as antidepressant approach to the crisis of classical instruction: this method is called “Polis”, as the ancient Greek is spoken as tool of ordinary communication in the full-immersion experience of *Academia Vivarium Novum*.

Key words

Ancient Greek Pedagogy, Direct/Nature Method, History of Teaching, Classical Instruction.

1. INTRODUZIONE

L’istruzione classica è veramente in crisi e potrebbe rischiare l’estinzione se persino un famoso giornalista televisivo italiano¹ si è fatto portavoce dell’opinione pubblica.

Indice di questa crisi è il calo vorticoso delle iscrizioni degli aspiranti ginnasiali al liceo classico²: questi ragazzi del terzo millennio sono stati definiti “nativi digitali”³, mentre le generazioni precedenti erano, inconsapevolmente, già cittadini del “villaggio globale”⁴.

Sono stati organizzati numerosi incontri convegni dove l’università, il ministero e la scuola si sono confrontati per riflettere sui molteplici fattori che sono origine e al contempo sono effetti della crisi della cultura classica e, di conseguenza, dell’istruzione classica in un mondo sempre più globalizzato⁵.

¹ “La lingua greca è troppo ostica per la maggior parte degli studenti perché possano mai assaporare davvero in originale i versi di omero, i dialoghi di Platone, le commedie di Aristofane, le favole di Esopo [...]; non hanno senso gli studi immutabili nel tempo. sostituire lo studio della lingua greca con quello di una lingua moderna può essere soltanto di giovamento ai nostri ragazzi. E approfondire lo studio della matematica e delle scienze anche al classico è sempre più indispensabile. I miei compagni di liceo di una bellissima classe sono diventati avvocati e professori di lettere, ma anche ottimi medici, chimici, fisici, ingegneri. La scuola deve aggiornarsi e omero non ce ne vorrà se lo studiamo solo nelle splendide traduzioni disponibili” (Vespa 2012: 31).

² Per la storia cf. Scotto di Luzio (1999); Bruni (2005).

³ Prensky (2010).

⁴ McLuhan & Power (1989).

⁵ 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

Per constatare la crisi dell'istruzione classica, è sufficiente, per esempio, leggere la condizione in cui si trova l'insegnamento delle lingue antiche nei paesi europei dove si parla attualmente una lingua romanza come la Spagna.

Nella penisola iberica, che ha dato i natali a grandi autori della letteratura latina come Seneca e Quintiliano, la crisi dell'istruzione classica si fa sentire⁶: “Orbene” scrive il prof. Caerols dell'Università Complutense di Madrid “ridurre le cause di quest'attacco permanente alla Filologia Classica alla negligenza di alcuni politici ignoranti o alle prediche dei pedagoghi contro lo sforzo, la disciplina o la responsabilità, significherebbe rimanere ancora ad un livello fin troppo superficiale. Ci sono altre cause di uguale o maggiore rilevanza nonché più profonde, come, per esempio, la pressione di gruppi imprenditoriali e finanziari, esercitano su governi e istituzioni. In effetti, queste istanze dispongono di un modello educativo definito, aggiustato ai propri personali interessi. Interessi che in generale poco o niente hanno a che fare con quelli del grosso della società. In Spagna abbiamo assistito da decenni ad una vera campagna di «sensibilizzazione», spinta da questi soggetti e veicolata da alcuni mezzi di comunicazione particolarmente ubbidienti, con la quale si cerca di obbligare i politici, una volta istruita l'opinione pubblica, ad introdurre cambiamenti nel sistema educativo che facciano di questo una macchina creatrice di produttori/consumatori, invece di cittadini dotati di una capacità di pensiero critico e autonomo. [...]. Resta da parlare dei centri educativi, in particolare degli istituti e delle scuole dell'istruzione secondaria. In questi convergono le tendenze e i progetti precedentemente discussi. Salvo eccezioni, molto rispettabili, i team direttivi di questi centri di norma tendono ad essere particolarmente ricettivi alle esigenze delle autorità, alle domande dei genitori degli alunni, alle campagne che esigono un insegnamento fondamentalmente pratici e, naturalmente, alle raccomandazioni di pedagoghi e psicopedagogisti, di regola integrati in questi stessi team. Si spiega così la loro resistenza, per non parlare addirittura di aperta opposizione, all'accesso degli alunni a materie come il Latino e il Greco, tanto nella scuola secondaria obbligatoria quanto nel liceo. La presenza di tali materie in questi centri

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 italiani: Canfora & Cardinale (2013); Oniga & Cardinale (2012).

⁶ Caerols (2013: 333-335).

è merito, di nuovo, dei professori, capaci di superare gli ostacoli che incontrano grazie alla dedizione e all'impegno".

Un'altro aspetto del dibattito è il dialogo tra antichità e modernità iniziato —forse— *ante litteram* con la celebre *querelle des Anciens et des Modernes* nella Francia del XVII secolo: esso, ai nostri giorni, sembra essersi verosimilmente trasformato su un piano didattico nel dilemmatico confronto tra lingue antiche e lingue moderne⁷ nell'alveo più generale del rapporto tra cultura umanistica e cultura scientifica.

In questo contributo, si vuole, dunque, mettere in evidenza come la dimensione metodologica dell'insegnamento di una *langue morte* (il greco antico) sia in per alcuni aspetti storico-culturali legata alla riflessione pedagogica dell'approccio glottodidattico per l'insegnamento della *langue vivante*, che è parte integrante di un più vasto dibattito sull'istruzione e sulla scuola. Soprattutto in quei paesi e nazioni che sono stati toccati e/o influenzati in vario modo dalla civiltà classica.

Comporre un mosaico che tiene conto di varie coordinate su molteplici assi è difficile, in quanto si devono cogliere tratti "carsici" di continuità del medesimo elemento (il "metodo" diretto o "natura") nel corso di mutate condizioni storiche e sociologiche, per mettere in luce la sottile linea di ciò che è sempre un comune sentire per l'insegnamento linguistico in un processo di continuo raffinamento e approfondimento.

Ci si trova dunque di fronte a un bivio come Eracle nella famosa favola di Prodicò: quale strada occorre intraprendere perché si arrivi alla meta?

2. IL CONCETTO ANTICO MA MODERNO DI METODO GLOTTODIDATTICO

Al di là delle considerazioni di ordine culturale dell'atteggiamento che si deve tenere di fronte alle sfide del presente basato sul paradigma della complessità, se si riporta il discorso a termini più propriamente storico-didattici, ci si accorge che il concetto di metodo per insegnare una lingua era stato in un certo senso considerato sin dal mondo antico⁸,

⁷ Ricucci (2012: 199-216); Ricucci (2014d).

⁸ 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*, operette eterogenee composte da differenti parti, fra cui quella che ha maggiormente suscitato l'interesse degli studiosi è la sezione definita in epoca

anche se cambia la riflessione sistematica sui suoi fondamenti teorici a vantaggio di pratiche empiriche.

I primi studiosi di linguistica applicata, ai tempi del Movimento della Riforma⁹, 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 linguaggio.

Ripercorrendo la storia dell'insegnamento delle lingue, già scritta più volte¹⁰, 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”¹¹.

Nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere moderne, ci sono sempre “nuovi scatti e partenze”¹², tanto che si è parlato di un'ossessione lunga un secolo (con riferimento in particolare al periodo 1890-1980) della ricerca del metodo migliore¹³.

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: I, 526), gli *Hermeneumata* o *Interpretazioni* non rientrano nella definizione, ma se si tiene conto della struttura e dello scopo e-dichiarato, essi possono essere considerati veri e propri *Lehrbücher*, utili a chi voglia imparare una lingua straniera (Rochette 2008: 91). Per un aggiornamento bibliografico cf. Dickey (2012-2015). Tralascio qui di prendere in considerazione i cosiddetti *Hermeneumata*, in quanto non vi è una riflessione “consapevole” sulla metodologia adottata per la didattica: inoltre questo testi sono frutto di un redazione plurisecolare di vari autori che erano o gli stessi docenti se non scolari autodidatti adulti.

⁹ Howatt & Smith (2002).

¹⁰ Per esempio (tra i molti): Kelly (1976); Ricucci (2014e).

¹¹ Titone (1987: 5).

¹² Widdowson (1990: 5).

¹³ Stern (1985: 251).

In questa sede, ai fini della nostra trattazione, non importa seguire la completa storia dei metodi glottodidattici che, come è stato scritto, sarebbe come seguire il vento che sposta le dune di sabbia¹⁴, 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 classiche.

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'efficacia¹⁵.

Nasceva così, dalla Linguistica Applicata, un campo di studi che ora viene chiamato *Second Language Acquisition* (d'ora in poi *SLA*)¹⁶.

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 scientifica¹⁷.

Prabhu¹⁸ 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

¹⁴ Marckwardt (1972: 5).

¹⁵ Howatt (1984: 284).

¹⁶ Per un inquadramento di questo "passaggio" di prospettiva su una didattica basata sulla SLA: Long (1983); Lightbrown (1985); Schulz (1991).

¹⁷ Nunan (1991: 228).

¹⁸ Prabhu (1990).

sull'esistenza di una riflessione consapevole su come l'apprendimento avvenga e come l'insegnamento abbia effetto.

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 sé.

Più recentemente da Kumaravadivelu¹⁹ 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 metodo²⁰, a partire dagli anni Novanta, in un certo senso, è stata decretata dagli studiosi la "morte" del metodo stesso²¹.

3. L'AVVENTO DEL GRECO ANTICO IN OCCIDENTE: UN PRECURSORE DEL METODO DIRETTO

"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

¹⁹ Kumaravadivelu (1994); Kumaravadivelu (2006).

²⁰ Debyser (1973).

²¹ Puren (1994); Serra Borneto (1998).

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 farà 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 latino²².

L'Occidente, dunque, si può storicamente definire latinofono e culturalmente latino, a partire dalle considerazioni di un'opera fondamentale come *La letteratura europea e il Medioevo latino* di E. R. Curtius²³, in cui lo studioso, lanciando uno sguardo al passato in modo da abbracciare la lunga tradizione della cultura occidentale, ne segue la continuità in un confronto con il presente, per indicare nel Medioevo latino anziché nel Rinascimento e nella classicità le fonti di un nuovo umanesimo.

Secondo Saladin²⁴, 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

²² Waquet (2004: 251-254).

²³ Nato nel 1886 a Thann, in Alsazia, fu professore di filologia romanza nelle università di Marburgo, Heidelberg e Bonn. Il suo principale campo di studi fu l'influsso della cultura francese sulla cultura europea. Il suo capolavoro è la letteratura europea e il medioevo latino. Morì nel 1956.

²⁴ Saladin (2000: 17-18).

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!"²⁵.

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 Crisolora²⁶, 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

²⁵ Berschin (2001: 1114).

²⁶ Per la bibliografia più aggiornata sulla figura di Crisolora e, in generale, sull'insegnamento della lingua greca in Occidente, specialmente dal punto vista della produzione e diffusione dei testi di grammatica, cf. Nuti (2012).

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.

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 Budé²⁷, mentre le lingue vernacolari erano considerate tipiche degli strati inferiori della società, della conversazione di ogni giorno e della lingua del puro intrattenimento²⁸.

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.

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

²⁷ Sanchi (2006: 54-56).

²⁸ Percival (1975: 246).

riuscirvi. 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.

La produzione di Apostolis come scrittore è costituita invece da una raccolta di proverbi, *Ionia*, 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'Occidente²⁹ 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 errori³⁰.

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, supplendo alla scarsa competenza

²⁹ Pontani (1996: 152-156).

³⁰ Se tuttora manca uno studio complessivo sulla vita e l'opera di Apostolis, "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" (Geanakoplos 1967: 120). Per una valutazione del discorso di Apostolis sulla cultura in Italia: cf. Geanakoplos (2011). Mi riservo di affrontare in future tale aspetto evidenziato da Geanakoplos.

nel lessico e nella sintassi greca per la mancanza di testi avanzati e di dizionari³¹.

4. FONDAMENTI GLOTTODATTICI DEL METODO DIRETTO

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. In questo quadro i principi e tendenze diversi erano confusi sotto il nome della “metodologia diretta”. I fautori contemporanei di ciò che Puren³² 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 Germania³³. Molto più vago era il rapporto con le

³¹ Ciccolella (2008: 149).

³² Puren (1988: 95).

³³ In Germania, dopo la constatazione che il metodo diretto era “costoso” se pensato per la maggioranza delle scuole pubbliche, pur nella convinzione che il metodo grammaticale-traduttivo 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.

idee poco accademiche dei sostenitori del “Metodo naturale”, cioè del Gouin e dell’americano Berlitz, fondatore della catena di scuole ancor oggi attive, pure in qualche modo accostate al “Metodo diretto” e con esso confuse. Anzi Puren 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.

Nella storia dell’insegnamento delle lingue moderne, il Metodo diretto si riferisce propriamente al metodo impiegato da Berlitz che, da uomo intraprendente, aprì numerose scuole di lingue in tutto il mondo³⁴, ribattezzando il metodo diretto “metodo Berlitz”.

Il Metodo diretto si basa sulle seguenti caratteristiche³⁵:

- 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.

³⁴ Diller (1978: 72).

³⁵ Richards & Rodgers (2001: 9).

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 diretto³⁶.

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.

5. I METODI DIRETTI PER L'INSEGNAMENTO DEL GRECO ANTICO AI NOSTRI GIORNI

Nei tempi recenti il dibattito sulla didattica della lingua latina (e specularmente del greco antico), che si è dipanato tra sperimentazione e tradizione³⁷, ha assunto un rilevanza nazionale in occasione della riformulazione della seconda prova dell'Esame di Stato per il liceo classico come riverberazione delle intenzioni "politiche" delle istituzioni come il MIUR, in adesione alla sensibilità dell'opinione pubblica e al

³⁶ Tali critiche erano: 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; mancanza di una rigorosa di riferimento fondata su studi di linguistica applicata; necessità di impiegare 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.

³⁷ Iodice di Martino (1994); Monteleone (1998).

mandato del potere legislativo³⁸. I docenti, ovviamente, sono più attenti al mantenimento del latino (e del greco antico) nel curriculum scolastico³⁹, essendo allarmati non solo dal taglio delle ore curricolari di latino nei licei a seguito della riforma Gelmini, ma dal calo di iscrizioni al liceo classico⁴⁰.

Forse, data la situazione odierna, non è più vero che si aggira più “un fantasma per le università italiane” cioè “il fantasma della didattica”⁴¹, come dimostra la nutrita bibliografia sulla didattica delle lingue classiche⁴².

Nel variegato e complesso quadro delle metodologie didattiche del latino⁴³ che si collocano tra tradizione e sperimentazione negli ultimi anni, vi sono alcuni metodi in cui l’uso attivo della lingua greca in situazioni comunicative ha una parte significativa⁴⁴. Un moderato uso orale della lingua greca è previsto dal manuale *Ancient Greek Alive*⁴⁵, 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 orale⁴⁶.

Un altro corso dove è previsto l’uso comunicativo, o diretto, del greco è *Polis: parler le grec ancien comme une langue vivante*⁴⁷ di

³⁸ Canfora (2002); Dionigi (2002); Settis (2004); Cambiano (2010).

³⁹ Con lucidità e sintesi Palmisciano (2004), di fronte alle “avvisaglie di una crisi grave che sta per abbattersi su questo mondo” della classicità, ne indica le cause storico-sociali-legislative.

⁴⁰ “Comparando i dati del biennio e i dati del triennio, si constata una pressante diminuzione dello studio delle lingue classiche, prodotta involontariamente, si presume, dalla Riforma Gelmini, entrata in vigore da due anni” (Palumbo 2013: 19-22). La dottoressa Palumbo è un alto funzionario tecnico del Ministero dell’Istruzione.

⁴¹ Rocca (2006: 309).

⁴² Cupaiuolo (2007).

⁴³ Per una panoramica dei metodi e modelli didattici adoperati per l’insegnamento delle lingue classiche: Natalucci (2005); Balbo (2007).

⁴⁴ Non è questa la sede per entrare nel vespaio delle polemiche sull’uso comunicativo delle lingue classiche, poiché parlare una *langue morte* per alcuni è anacronistico e fuorviante, soprattutto se applicato nella didattica a giovani discenti. Per un primo riferimento alla *vexata quaestio*: Rimbault (2012).

⁴⁵ Saffire & Freis (1999).

⁴⁶ Saffire (2006).

⁴⁷ Rico (2009); Rico (2010). Per un approfondimento: Ricucci (2015a).

cui esiste anche una versione italiana. 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 greco.

Rico, considerando che la lingua greca viene usata da Plutarco agli autori del Nuovo Testamento, da Polibio ai traduttori della *Settanta*, da Plotino all'autore del trattato *Sul sublime*, per quasi ottocento anni, ha scelto "necessariamente" come un punto di riferimento il dialetto greco del I secolo d. C., in quanto ha il pregio di essere a meta tra il primo *koinè* III-II sec. a. C.) e il *koinè* tardivo (III-V sec. d. C.). Il corso inizia con l'alfabeto e i testi, graduati e ordinati secondo una progressione naturale, sono stati redatti da Rico traendo il materiale linguistico da diverse fonti: Apollonio Discolo (per il vocabolario grammaticale), Plutarco (di solito per le parole quotidiane) e le concordanze del Nuovo Testamento (per il vocabolario comune). In qualche rarissimo caso, Rico e ricorso a neologismi per conferire al greco antico tutta la forza di una *langue vivante*. Ogni lezione è costituita da almeno due o tre testi di studio illustrati con vari disegni, che agevolano lo studente a cogliere il significato della lezione senza passare attraverso la lingua madre dell'alunno ma direttamente mediante l'uso del greco antico ed è corredata da una notevole varietà di esercizi (*filling-the-gaps*, abbinamento di frasi, risposta multipla, risposte aperte con la produzione nella lingua obiettivo), assicurando allo studente di incappare nella noia della ripetitività. Undici personaggi, per lo più studenti fortemente caratterizzati, sono i protagonisti del corso.

La pronuncia che è stata adottata è di tipo conservativo, cioè, quella delle *élites* culturali degli inizi del greco *koinè*, salvo che per le consonanti θ , ϕ e χ . Per esigenze di comodità, queste ultime sono pronunciate come [f], [θ] e [h] invece che mediante i suoni storici [ph], [th] e [kh].

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 Spagna⁴⁸.

6. CONCLUSIONI

Se un qualsiasi studio dei metodi risulta caratterizzarsi, secondo un'immagine evocativa, 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 Freddi⁴⁹, "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.

Attualmente, nella storia dell'insegnamento delle lingue classiche, il greco antico viene insegnato con il metodo diretto, o naturale, nell'

⁴⁸ <<https://sites.google.com/site/griegoencasa/>> Consultato dicembre 2016.

⁴⁹ Freddi (1994: 162).

Accademia Vivarium Novum, che si trova a Roma ed è stata fondata da Luigi Miraglia. La scelta del doppio nome è particolarmente significativa: se l'Accademia era la scuola fondata da Platone nel 387 a. C. e chiusa dall'imperatore Giustiniano nel 529 d. C., Vivarium fu un monastero fondato nel VI d. C. da Flavio Magno Aurelio Cassiodoro, nei pressi dell'attuale cittadina calabrese Squillace, come polo culturale e biblioteca nel bel mezzo della devastazione delle guerra greco-gotica.

Come leggiamo nel sito⁵⁰, “l'Accademia Vivarium novum è un'istituzione nata per riprendere la grande tradizione delle scuole umanistiche, i loro metodi d'insegnamento e di formazione, la visione del mondo libera e critica che da tale educazione può svilupparsi. A suo fondamento ha assunto l'idea della *dignitas hominis* da conquistarsi attraverso un continuo lavoro su sé stessi che ci affranchi per quant'è possibile dalle passioni basse e brutali e ci renda sempre più portatori di quella che a buon diritto si chiama *humanitas*. Compiamo questa missione attraverso la fondazione in tutto il mondo di scuole e centri di formazione residenziali, in cui i giovani, sostenuti con un sistema di borse di studio, possano apprendere nella migliore maniera possibile latino e greco, lingue della cultura occidentale, e colloquiare, con la guida di esperti docenti, con i grandi scrittori della nostra storia sui massimi problemi che ancora affliggono l'umanità”.

Su un piano più propriamente didattico, per gli studenti del greco secondo il metodo natura, o diretto, la comunicazione ha una parte preponderante, mentre la traduzione dalle lingue classiche nell'idioma moderno viene, in certi senso, esiliata e ghettizzata.

Eppure Canfora⁵¹ scrive: “È senza dubbio vero che la traduzione dal latino e dal greco comporti una mobilitazione intellettuale straordinaria pari per lo meno allo studio delle più elevate matematiche. Si tratta infatti di passare da un sistema espressivo ad un altro, dando senso, cogliendo quelli che Ortega chiamava «i silenzi del testo», perché il testo cela dei silenzi, tra una parola e l'altra. [...] La traduzione è l'operazione più esaltante dal punto di vista della mobilitazione delle forze intellettuali”.

⁵⁰ <<https://vivariumnovum.net/it/accademia/nostra-missione>>. Consultato dicembre 2016.

⁵¹ Canfora (2013: 51-53).

A questo punto, si ritorna al punto di partenza: l'umanista Apostolis, profugo da Costantinopoli. Caduta nelle mani dei Turchi Ottomani, criticava la metodologia dell'insegnamento del greco antico nell'Italia rinascimentale, in quanto basato essenzialmente sulla grammatica e sulla traduzione e dunque sul codice scritto, mentre avrebbe auspicato la vitalità dell'uso parlato e comunicativo del greco antico mediante un approccio diretto o naturale.

Ai nostri giorni, la questione metodologica dell'insegnamento del greco antico è ritornata e c'è chi pensa che "rivitalizzare" la cultura classica e l'amore dei giovani per questo mondo tanto lontano quanto a noi così vicino sia usare un metodo basato sulla parola parlata e non solo quella scritta.

Che valore ha la traduzione come espediente didattico nell'insegnamento delle lingue classiche nella scuola del terzo millennio?

Non è questa la sede per affrontare tale intricata questione, ma aver raccolto *rerum fragmenta* della riflessione didattica del metodo diretto o naturale per l'insegnamento del greco antico nella strada irta di battaglie del ritorno del greco antico da Costantinopoli all'Occidente latino(fono) è un tassello del proteiforme mosaico che è l'attuale dibattito di cui si è solo accennato: esso è infatti propedeutico al futuro dell'assetto scolastico che andrà incontro all'ennesima riforma, col mutare dei tempi.

Ma essendo ormai il metodo "morto" non è più questione dei nostri tempi: ci tratta di una scelta squisitamente personale, in accordo allo stile cognitivo proprio di ciascun apprendente.

L'esperienza di *full immersion* del greco antico praticato ormai con collaudato successo nell'Academia Vivarium Novum non è didatticamente spendibile nei licei classici italiani, che sono l'unica roccaforte al mondo, per così dire, dello studio della lingua omerica per numero di ore e qualità del programma storico-letterario nella scuola superiore, aperta a giovani *teen-agers*⁵².

⁵² Per esempio, ha fatto scalpore nel gennaio 2016 la notizia della volontà del primo ministro greco di togliere lo studio obbligatorio del greco antico dalla scuola dell'obbligo. <<http://www.ilgiornale.it/news/politica/e-grecia-aboliscono-perfino-greco-antico-1333862.html>>. Consultato dicembre 2016.

Una strada percorribile che è stata recentemente intrapresa è quella del metodo neocomparativo⁵³: partendo dalla constatazione che i cosiddetti metodi “naturalisti” o “diretti” sviluppano abilità ricettive e produttive per una più efficace comunicazione, questi stessi, secondo alcuni studiosi⁵⁴, 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 universitari⁵⁵ 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, 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”⁵⁶.

Il Metodo diretto, tuttavia, se opportunamente usato, ha il vantaggio di “motivare” lo studente principiante nel primo approccio con la lingua greca antica; gli studiosi di glottodidattica hanno rilevato che l’apprendimento linguistico è condizionato dai seguenti fattori:

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.

⁵³ Ricucci (2013); Ricucci (2014a); Ricucci (2014b); Ricucci (2014c).

⁵⁴ Benincà & Conti (2003).

⁵⁵ Camilloni (1993).

⁵⁶ Oniga (2007: 19).

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.

Il “moderato” uso comunicativo della lingua greca antica, prima di addentrarsi negli enigmatici meandri del labirinto che è la grammatica greca, può motivare senza dubbio un ragazzo al primo anno di ginnasio, perché resta eternamente valido l'ammonimento di sant'Agostino, che sperimentò sulla propria pelle che cosa significava imparare il greco antico⁵⁷: *Hinc satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem.*

⁵⁷ Ricucci (2015b).

BIBLIOGRAFIA

BALBO, A. (2007), *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Utet, Torino.

BENINCÀ, P. & CONTI, R. (2003), “Didattica delle lingue classiche e linguistica teorica”, *Università e Scuola* 8, 38-53.

BERSCHIN, W. (2001), “Il greco in Occidente: conoscenza e ignoranza (secoli IV-XIV)”, in S. Settis (a cura di), *I Greci oltre la Grecia*, Einaudi, Torino.

BRUNI, E. M. (2005), *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando, Roma.

CAEROLS, J. J. (2013), “Lo studio delle lingue classiche nel sistema educativo spagnolo”, in C. Canfora & U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica*, 317-338.

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*, Salerno Editrice, Roma, vol. I, 525-553.

CAMBIANO, G. (2010), *Perché leggere i classici. Interpretazione e scrittura*, Einaudi, Torino.

CAMILLONI, M. T. (1993), *Corso di latino*, Kappa, Roma.

CANFORA, L. (2002), *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, BUR, Milano.

CANFORA, L. & CARDINALE, U. (a cura di) (2013), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna.

CICCOLELLA, F. (2008), ‘*Donati Graeci*’: *Learning Greek in the Renaissance*, Brill, Boston.

CUPAIUOLO, F. (1993), *Bibliografia della lingua latina (1949-1991)*, Loffredo, Napoli.

DEBYSER, F. (1973), “La mort du manuel et le declin de l'illusion methodologique”, *Français dans le Monde* 30, 63-68.

DICKEY, E. (2012-2015), *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*, vol 1 e 2, Cambridge University Press, Cambridge-New York.

DILLER, C. K. (1978), *The language teaching controversy*, Newbury, Rowley (MA).

DIONIGI, I. (2002), *Di fronte ai classici. A colloquio con i greci e latini*, Milano, BUR.

FREDDI, G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Utet, Torino.

GEANAKOPLOS, D. (1967), *Bisanzio e il Rinascimento: umanisti greci a Venezia e la diffusione del greco in Occidente: 1440-1535*, Edizioni dell'Ateneo, Roma.

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, 157-162.

HOWATT, A. P. R. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

HOWATT, A. P. R. & SMITH, R. C. (2002), *Bibliographies and Overviews: Modern Language Teaching: The Reform Movement*, Routledge, Oxford.

IODICE DI MARTINO, G. (1994), "Didattica della lingua latina oggi. Tendenze scientifiche e prassi scolastico-editoriale", *Bollettino di Studi Latini* 24, 652-665.

KELLY, G. (1976²), *25 centuries of language teaching (500 BC - 1969)*, Newbury, Rowley (Mass).

KUMARAVADIVELU, B. (1994), "The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching", *TESOL Quarterly* 28, 27-48.

KUMARAVADIVELU, B. (2006), "TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends", *TESOL Quarterly* 40, 59-81.

LIGHTBROWN, P. M. (1985), "Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching", *Applied Linguistics* 6, 173-189.

LONG, H. M. (1983), "Does second language instruction make a difference? A review of research", *TESOL Quarterly* 17, 359-382.

LUZZI, R. (2007), "Didattica del latino: rassegna bibliografica (1999-2005)", *Bollettino di Studi Latini* 37, 216-254.

MARCKWARDT, A. D. (1972), "Changing winds and shifting sands", *MST English Quarterly* 21, 3-11.

MCLUHAN, M. & POWER, B. R. (1989), *The Global Village*, Oxford University Press, Oxford.

MONTELEONE, C. (1998), "Sperimentazione e tradizione: metodi e modelli in grammatiche scolastiche in latino", *Aufidus* 34, 39-107.

NATALUCCI, N. (2005), "La Didattica delle lingue classiche", *Euphrosyne* 33, 453-472.

NUNAN, D. (1991), *Language teaching methodology. A textbook for teachers*, Prentice, New York.

NUTI, E. (2012), "Reconsidering Renaissance Greek Grammars through the Case of Chrysoloras' *Erotemata*", *Greek-Roman and Byzantine Studies* 52, 240-268.

ONIGA, R. (2007²), *Il latino. Breve introduzione linguistica*, Franco Angeli, Milano.

ONIGA, R. & CARDINALE, U. (a cura di) (2012), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Il Mulino, Bologna.

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'* 36, 245-248.

PALUMBO, C. (2013), "Scommettere sugli studi classici nella società liquida", in L. Canfora & U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica*, 19-22.

PERCIVAL, W. K. (1975), *The Grammatical Tradition and the Rise of the Vernaculars*, in T. A. Sebeok et alii (ed.), *Current Trends in Linguistics*, Paris, The Hague.

PONTANI, A. (1996), "Sullo studio del greco in Occidente nel sec. XV: l'esempio di Michele Apostoliss", in M. 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, Panini, Ferrara, 152-156.

PRABHU, N. S. (1990), "There Is No Best Method-Why?", *TESOL Quarterly* 24, 161-176.

PRENSKY, M. R. (2010) *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, Corwin, Thousand Oaks (CA).

PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE International, Paris.

PUREN, C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Nathan-CLÉ international, Paris.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. (2001²), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

RICO, C. (2009), *Polis: parler le grec ancien comme une langue vivante, Livre avec CD audio*, Cerf, Paris.

RICO, C. (2010), *Polis: parlare il greco antico come una lingua viva*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI).

RICUCCI, M. (2012), "L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephen D. Krashen", en U. Cardinale & R Oniga (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, 199-216.

RICUCCI, M. (2013), "Per un apprendimento linguistico secondo il metodo neo-comparativo: note storico-concettuali", *Lingue antiche e moderne* 2, 55-78.

RICUCCI, M. (2014a), "Insegnare lingua latina nella prospettiva della «linguistica» moderna", en E. Nuti, G. Brandone & T. Cerrato (a cura di), *Didattica delle lingue classiche*, Quaderni del Liceo "D'Azeglio", vol. 6, Torino, Liceo Classico "Massimo D'Azeglio, 47-54.

RICUCCI, M. (2014b), "Sulla via del metodo neocomparativo: il latino nella scuola e nella società plurilingue", *Babylonia* 1287, 80-85.

RICUCCI, M. (2014c), "Oltre i confini di Babele: riflessioni per una didattica della grammatica latina con il metodo neocomparativo", *Euphrosyne* 42, 225-243.

RICUCCI, M. (2014d), "Oltre i confini di Babele; riflessioni per una didattica della grammatica latina con il metodo neocomparativo", *Euphrosyne* 42, 225-243.

RICUCCI, M. (2014e), *Storia della glottodidattica*, Roma, Armando.

RICUCCI, M. (2015a), "Per una disamina del metodo Polis: un «nuovo» metodo glottodidattico per insegnare il greco antico come L2?", *Lucida intervalla* 44, 155-179.

RICUCCI, M. (2015b), "Non amabam Litteras Graecas. Note sulla Testimonianza di Sant'Agostino come Discente del Greco Antico Rivisitata alla Luce della Second Language Acquisition», *Open Library of Humanities* 10, 1-26 <DOI: <http://dx.doi.org/10.16995/olh.30>>.

ROCCA, S. (2006), *La didattica del latino all'Università*, in U. Cardinale (a cura di), *Essere e divenire del classico*, Utet, Torino.

ROCHETTE, B. (2008), "L'enseignement du latin comme L2 dans la Pars Orientis de l'Empire romain: les *Hermeneumata Pseudodositheana*", en F. Ballandi & R. Ferri (a cura di), *Aspetti della scuola nel mondo romano: Atti del convegno (Pisa, 5-6 dicembre 2006*, Hakert, Amsterdam, 81-109.

SAFFIRE, P. (2006), "Ancient Greek in Classroom Conversation", en J. Gruber-Miller (ed.), *When dead tongues speak: teaching beginning Greek and Latin*, Oxford University Press, Oxford, 158-189.

SAFFIRE, P. & FREIS, C. (1999), *Ancient Greek Alive*, University of North Carolina Press, Chapel Hill (N.C.).

SALADIN, C. J. (2000), *La bataille du grec à la Renaissance*, Les Belles Lettres, Paris.

SANCHI, L. (2006), *Le Commentaires de la langue grecque de Guillaume Budé*, Librairie Droz, Genève.

SCOTTO DI LUZIO, A. (2005), *Il liceo classico*, Il Mulino, Bologna.

SCHULZ, R. A. (1991), "Second Language Acquisition Theories and Teaching Practice: How Do They Fit?", *The Modern Language Journal* 75, 17-26.

SERRA BORNETO, C. (a cura di) (1998), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.

SETTIS, S. (2004), *Futuro del "classico"*, Einaudi, Torino.

STERN, H. H. (1985), "Review of 'Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers'", *Studies in Second Language Acquisition* 7, 249-251.

TITONE, R. (a cura di) (1987), *La glottodidattica oggi*, Oxford Institutes, Milano.

WAQUET, F. (2004), *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Feltrinelli, Milano.

WIDDOWSON, H. G. (1990), *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

