

RIFLESSIONI SULL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO DEL GRECO ANTICO E DEL LATINO NELLA SCUOLA ITALIANA

GIANLUCA RICCI

gricci@email.uni-kiel.de

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Sommario

Le critiche all'insegnamento delle lingue greca antica e latina nei licei classici italiani hanno origini remote, se si ha contezza che uno dei più celebri esponenti di questa corrente sia addirittura Pascoli; nel corso dell'ultimo ventennio, tuttavia, la nutrita *querelle* sorta intorno agli studi classici ha portato un gran numero di intellettuali non solo ad interrogarsi sull'utilità e l'attualità del *tradere* e delle declinazioni, ma anche a riflettere sulla possibilità di metterne in discussione le modalità d'insegnamento, tentando di superare il paradigma secolare del metodo cosiddetto "tradizionale" con l'adozione di tecniche e presupposti innovativi: è questo il caso, ad esempio, del metodo "natura", ideato dal latinista danese Ørberg negli anni Cinquanta.

Le fervide riflessioni condotte intorno al latino e al greco hanno sinora portato alla polarizzazione delle posizioni intorno al "tradizionalismo", tra le cui fila è possibile annoverare coloro che persistano nell'insegnare le lingue classiche mantenendo come riferimento l'antiquato *modus docendi* carico di filologia e scevro di glottodidattica, e al "naturalismo", filone nato dalle intuizioni di Ørberg, e prima di lui Berlitz, fondato sul paradossale principio di insegnare le *ghlóssai* alla stregua dell'inglese, del francese, o di qualsiasi lingua viva.

Al presente studio è affidato il compito di sintetizzare entrambe le *factiones*, evidenziando i punti di forza dell'uno e dell'altro metodo, con l'obiettivo di fornire un campo d'indagine razionalizzato, oggettivo e fecondo per la prosecuzione del dibattito intellettuale intorno al greco e al latino, nella speranza di raggiungere un consenso unanime sull'imprescindibile importanza che gli studi classici, in particolare linguistici e letterari, rivestano per la costruzione di una società democratica critica e consapevole.

Palabras clave

Greco antico, latino, insegnamento, didattica, glottodidattica.

Abstract

Criticism of the teaching of ancient Greek and Latin languages in Italian classical high schools has remote origins, if one is aware that one of the most famous exponents of this current is even Pascoli; over the last twenty years, however, the extensive *querelle* that has arisen around classical studies has led a large number of intellectuals not only to question the usefulness and relevance of *tradere* and declensions, but also to reflect on the possibility of questioning the teaching methods, attempting to overcome the secular paradigm of the so-called “traditional” method by adopting innovative techniques and assumptions: this is the case, for example, of the “natura” method, devised by the Danish latinist Ørberg in the 1950s.

The fervent reflections conducted on Latin and Greek have so far led to a polarisation of positions around “traditionalism”, among whose ranks one can count those who persist in teaching the classical languages by maintaining as a reference the antiquated *modus docendi* overflowing with philology and devoid of glottodidactics, and to “naturalism”, a trend born of the insights of Ørberg, and before him Berlitz, based on the paradoxical principle of teaching the *ghlössai* in the same way as English, French, or any other living language.

The present study is entrusted with the task of synthesising both *factiones*, highlighting the strengths of both methods, with the aim of providing a rationalised, objective and fruitful field of investigation for the continuation of the intellectual debate on Greek and Latin, in the hope of reaching a unanimous consensus on the indispensable importance of classical studies, particularly linguistic and literary studies, for the construction of a critical and aware democratic society.

Keywords

Ancient Greek, Latin, teaching, didactics, glottodidactics.

1. DEL COSA E DEL PERCHÉ

Ragionare intorno all’insegnamento del greco e del latino non può prescindere da una preliminare riflessione di natura linguistica: viene qui accolta la loro considerazione come lingue *concluse* (Ministero della Pubblica Istruzione [MIUR] 1992: 111)¹, una definizione essenziale per

¹ Vedansi anche Preti (2015: 11): “In ogni caso la vitalità della lingua antica traspare ancora dai nostri usi linguistici: infatti usiamo senza saperlo molti vocaboli o espressioni latine. Alcune parole nel tempo hanno cambiato genere o categoria grammaticale ed ora sopravvivono felicemente integrate nel lessico italiano e in quello delle altre lingue europee. [...] Giustamente la Commissione Brocca definisce il latino come lingua storicamente ‘conclusa’ ma ‘non esaurita’, sottraendolo così a sterili discussioni”; Balboni (2018: 13): “Il greco ed il latino non sono più usati per produrre comunicazione ma sono lingue in cui ricevere comunicazione [...]. Non sono ‘lingue morte’ perché l’*Iliade*, l’*Eneide*, il *Corano* ‘parlano’ ancora a milioni di persone”.

lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento di tali discipline in quanto racchiude quella natura stessa del latino e del greco che li distingue da una qualsiasi lingua moderna, implicandone inequivocabilmente il bisogno di un approccio differente. È lecito, dunque, definire con questa dicitura quelle lingue che siano esaurite da un punto di vista comunicativo, ma permangano come vivo ed identificabile sostrato nelle lingue veicolari contemporanee, sia nel lessico sia nella grammatica.

Anticipare il ragionamento circa lo statuto linguistico permette di circoscrivere notevolmente il campo d'indagine della presente analisi, iscrivendola da subito nella *querelle* glottodidattica su considerare latino e del greco come lingue vive, in quanto hanno perduto l'antica valenza comunicativa e permanendo oggi come lingue esclusivamente e squisitamente *letterarie*, che richiedono pertanto una metodologia di fruizione differente rispetto ad una lingua moderna. Notevolmente esemplificativo il contributo di Petrucci (2019: 529), che corrobora tale posizione sotto la lente di un interessante punto di vista neurodidattico e neuropsicologico:

Un altro aspetto della riflessione deve essere la distinzione epistemologica fra le lingue dell'Antichità e quelle della contemporaneità partendo dalle funzioni neurali che si attivano per il loro apprendimento: le lingue moderne, in quanto strumento di comunicazione, coinvolgono principalmente le aree del cervello preposte alle funzioni del linguaggio [...]. È evidente che una reale comunicazione, intesa come trasmissione bidirezionale e confronto basato sullo scambio di esperienze, non può esistere con le culture dell'antichità. Le lingue antiche, invece, nella loro caratteristica di sistemi linguistici conclusi [...], si configurano come oggetto di analisi scientifica, attivando le aree preposte al ragionamento logico e all'astrazione, e conseguentemente i metodi utilizzati per le scienze euristiche [...].

D'altro canto, altrettanto centrale nell'ideazione e nella proposta di un metodo² didattico bisogna considerare la componente motivazionale

² Intendasi da qui in avanti come termine tecnico della glottodidattica. Di seguito la distinzione tra *approccio* e *metodo* presente in Balboni (2018: 4-6): “La prima dimensione, quella delle conoscenze dichiarative, è quella che nella tradizione glottodidattica chiamiamo *approccio* e che viene elaborata dalle scienze del linguaggio, della cultura, della mente, dell'educazione, quindi all'esterno dell'universo epistemologico della glottodidattica [...]. La seconda dimensione, quella delle conoscenze procedu-

soggiacente alla materia in esame, ossia *perché* somministrare alle studentesse e agli studenti un determinato contenuto o insegnamento; infatti, riguardo a questo punto, la bibliografia consultabile risulta sconfinata, non solo divisa tra gli “anti-classicisti” e i “filo-classicisti”, i primi obiettando l’inutilità delle lingue classiche nella società contemporanea, i secondi l’imprescindibilità degli *studia humanitatis* nei curricula liceali; ma anche tra diverse correnti quali i “grammaticisti”, i “naturalisti”, i “funzionalisti”, tutti promotori della cultura e della lingua classiche, ma con diversi approcci, metodi e strumenti, tuttavia accomunati dall’obiettivo di perorare la necessità e l’importanza del latino e del greco.

Oltre al rimando ad alcune schematiche ed essenziali pagine del Progetto Brocca (MIUR 1992: 111-118), può essere preso come valido punto di partenza la riflessione di Bettini (2011: 7-8)³ sullo studio del latino:

[...] nella sola prospettiva di apprendere la lingua, non mi pare più attuale [...]. Quello che occorrerebbe far conoscere ai giovani è piuttosto la cultura antica nel suo complesso [...]. In questo modo [concentrando la didattica sia sulla lingua sia sulla cultura latina] riusciremmo non solo a salvaguardare il rapporto ‘speciale’ che il nostro paese ha con il suo passato classico, ma addirittura a *promuoverlo* [...]. Infine, attraverso questo mutamento di orizzonte, riusciremmo anche a rendere più vive, e più interessanti, la conoscenza della civiltà romana e quella delle materie classiche in generale; e soprattutto a potenziarne notevolmente il valore formativo.

Tale orientamento⁴, pur sottolineando l’intrinseco rapporto di natura storico-culturale tra i mondi greco-romano ed occidentale come un tesoro da salvaguardare, promuovere e perpetuare, tuttavia non fornisce, all’avviso dello scrivente, una motivazione che sia in grado di travalicare il netto *discrimen* operato largamente nelle elucubrazioni

rali, definisce le procedure operative: [...]. Le procedure operative sono la traduzione dell’approccio in termini di glottodidattica: è la dimensione che chiamiamo *metodo* [...]”.

³ Vedasi anche Balbo (2012: 78-79), che inoltre offre una valida ed approfondita bibliografia sul tema.

⁴ Della stessa opinione Miraglia (1996).

didattiche ed istituzionali tra materie *utili*, ossia spendibili nella “società liquida” (Palumbo 2012) del ventunesimo secolo, ed *inutili*, intese come innesse ai fini dell’acquisizione di quelle conoscenze e competenze presumibilmente richieste dai *recruiter*: difatti, la proposta di un cambiamento di paradigma nella gestione e nella selezione dei contenuti didattici difficilmente potrebbe essere sufficiente da sola a soddisfare l’interrogativo motivazionale sull’insegnamento del latino e del greco.

Milanese (2012: 71-73) pone, tuttavia, sapientemente l’accento sul problema da un altro punto di vista:

[...] [Lo studio del latino] nel passato [...] era richiesto socialmente. [...] È evidente [...] che in una società nella quale la carriera ecclesiastica era considerata come uno dei vertici sociali una buona conoscenza del latino rappresentava un’acquisizione essenziale; e lo stesso si poteva dire delle carriere giuridiche [...] oggi, *per la prima volta nella storia*, ci troviamo a proporre uno studio impegnativo, quello del latino (a maggior ragione del greco), senza che all’impegno corrisponda un qualsivoglia vantaggio, un qualche ritorno socialmente controllabile e ipotizzabile nella vita professionale e personale dello studente.

A questo *status quo* propone come soluzioni “introdurre articolazioni nell’inarticolato e indifferenziato” (Milanese 2012: 75) ed ampliare l’attenzione sulla “dimensione [...] linguistica [...] [per affrontare] i dati sull’analfabetismo funzionale [...]” (Milanese 2012: 76).

Sebbene tale posizione possa già da sé costituire una valida risposta alla domanda di partenza, specialmente grazie al *focus* sul rapporto tra studio linguistico e analfabetismo funzionale, ad ogni modo si può obiettare a buon diritto che l’assenza di riconoscimento sociale e professionale derivante dallo studio del latino e del greco risulti un’induzione imprecisa e generalizzata, come si può notare dalla percentuale di ministre e ministri degli ultimi tre governi (Conte I, Conte II, Draghi) che abbiano frequentato il liceo classico, intorno al 36%⁵,

⁵ Tale percentuale deriva da una indagine statistica condotta in rete dallo scrivente prendendo in considerazione le ministre e i ministri dei governi citati; di seguito la lista, da cui sono esclusi coloro i cui dati curriculari non siano reperibili: pres. Draghi, on. Garofoli, on. Di Maio, on. Lamorgese, on. Cartabia, on. Franco, on. Guerini, on. Giorgetti, on. Patuanelli, on. Cingolani, on. Orlando, on. Messa, on. Franceschini,

o comunque abbiano studiato il latino, intorno all'86%, oppure dal confronto dei risultati universitari delle studentesse e degli studenti in relazione al proprio percorso liceale, dove chi abbia conseguito una maturità classica supera i colleghi in tutte le aree tematiche (De Gregorio 2016), nonché dalle parole di Palumbo (2012: 14):

[C'è] bisogno [...] di un modello formativo che valorizzi le attività di *problem solving*, quali sono le attività filologiche [...], e potenzi un'educazione linguistica, che stimoli la competenza plurilingue, ma non ignori i vantaggi di un momento di riflessione metalinguistica in età adolescenziale anche attraverso il contatto con lingue solo scritte, senza i vantaggi integrativi del momento comunicativo.

A tal proposito, propone una posizione molto netta nei riguardi della questione latina (Palumbo 2012: 13-14):

Ma siamo certi che i modelli delle scuole europee che hanno bandito il latino siano modelli da imitare? [...] Il più significativo [contributo] viene dal dato segnalato da Caerols [...] che fa presenti le recenti dichiarazioni dei responsabili ministeriali spagnoli sulla necessità del rafforzamento del latino nella riforma della legge dell'educazione che si sta preparando, in vista del "recupero di valori quali l'impegno, la disciplina e la responsabilità come pilastri della futura norma". Anche il quadro della Grecia presentato da Busses [...] è particolarmente desolante.

In conclusione, non trascurabili ai fini di tale disamina introduttiva sono da considerare la lettura e la comprensione delle indicazioni nazionali fornite dal MIUR (2010) in merito all'insegnamento del latino e del greco nel liceo classico, le quali evidenziano chiaramente per entrambe le lingue gli obiettivi formativi⁶:

on. Speranza, on. Garavaglia, on. D'Incà, on. Brunetta, on. Gelmini, on. Carfagna, on. Dadone, on. Bonetti, on. Stefani, pres. Conte, on. Pisano, on. Provenzano, on. Spadafora, on. Amendola, on. Bonafede, on. Gualtieri, on. Bellanova, on. De Micheli, on. Catalfo, on. Fioramonti, on. Azzolina, on. Manfredi, on. Salvini, on. Fraccaro, on. Bongiorno, on. Lezzi, on. Trenta, on. Toninelli, on. Bussetti. La restante percentuale: 50% liceo scientifico; 12% istituto tecnico; 2% licenza media.

⁶ Non dissimili ma più prosastiche le motivazioni addotte da Palmisciano (2004: 250).

[Per la lingua latina] al termine del percorso lo studente è in grado di leggere, comprendere e tradurre testi d'autore [...]; al tempo stesso ha acquisito la capacità di confrontare linguisticamente [...] il latino con l'italiano e con altre lingue straniere moderne, pervenendo a un dominio dell'italiano più maturo e consapevole [...]. [Per la cultura latina] lo studente conosce [...] i testi fondamentali del patrimonio letterario classico, considerato nel suo formarsi storico e nelle sue relazioni con le letterature europee; comprende, anche attraverso il confronto con le letterature italiana e straniera, la specificità e complessità del fenomeno letterario antico come espressione di civiltà e cultura. Sa cogliere il valore fondante della classicità romana per la tradizione europea [...] e individuare attraverso i testi [...] i tratti più significativi del mondo romano [...], inoltre, è in grado di interpretare e commentare opere in prosa e in versi [...]; ha assimilato categorie che permettono di interpretare il patrimonio [...] comune alla civiltà europea; sa confrontare modelli culturali e letterari e sistemi di valori; infine sa distinguere e valutare diverse interpretazioni; esporre in modo consapevole una tesi; motivare le argomentazioni⁷.

Pur reputando innegabile l'importanza storico-linguistico-culturale degli studi classici, nonché la loro unicità nel panorama scolastico internazionale, tuttavia altrettanto inconfutabilmente si potrebbe replicare che tali indicazioni non solo propongano un paradigma decisamente elastico, producendo anche la proliferazione di imprecisioni, disuguaglianze e personalismi, ma anche protendano verso la classificazione del latino e del greco in quella categoria di discipline letterarie intese come *astratte*, senza cogliere l'aspetto competenziale della filologia, la quale permette di veicolare, oltre alle ovvie conoscenze linguistiche, esperienze di risoluzione dei problemi, inter- e transdisciplinarietà, capacità riflessive, critiche e autocritiche, ovvero momenti di didattica metacognitiva e metalinguistica indubbiamente formative in un percorso liceale, come è già stato evidenziato in precedenza.

Alla luce delle posizioni presentate, è plausibile rispondere all'interrogativo motivazionale sull'insegnamento del latino e del greco indicando non solo i risvolti accademici e personali di chi studi tali lingue, ma anche la praticità dell'apprendimento di operazioni linguistiche, metalinguistiche, filologiche e artistico-culturali nel *curriculum* individuale delle studentesse e degli studenti ai fini dell'acquisizione di

⁷ Le stesse argomentazioni sono presentate in merito a lingua e letteratura greche.

conoscenze e competenze trasversali, versatili e spendibili non solo all'interno della classe, ma anche nel mondo del lavoro.

2. DEL *COME*

Sulle modalità d'insegnamento del latino e del greco le Indicazioni Nazionali si limitano ad evidenziare gli obiettivi specifici di apprendimento, ossia "lettura scorrevole; conoscenza delle strutture morfologiche e sintattiche [...]; funzioni dei casi nella frase e delle frasi nel periodo; formazione delle parole; conoscenza del lessico" sul piano linguistico e "cogliere le varianti diacroniche della lingua e la specificità dei lessici settoriali" sul piano linguistico-culturale (MIUR 2010), senza tuttavia fornire più approfondite linee guida di carattere metodologico, salvo una parentesi encomiastica sul metodo natura; difatti, la riflessione sulle metodologie didattiche impiegate nel processo di insegnamento-apprendimento si configura come la chiave di volta del presente studio e dell'interrogativo di partenza in sé, ossia *se* e *come* somministrare i contenuti delle lingue classiche. A questo punto, può essere notevolmente d'aiuto enucleare i principali metodi glottodidattici adottati in Italia, sottolineandone i punti di forza e debolezza.

2.1 Il metodo grammaticale-traduttivo (MGT), ovvero tradizionale

Presentato da Milanese (2012: 69) come "una sciagura, giacché nessuna lingua si impara attraverso un sistema così innaturale e contorto"⁸, Preti (2015: 194) riassume con concisione e chiarezza le fondamenta del MGT:

[Il MGT] si basa sull'assunto di matrice positivista che l'apprendimento debba fondarsi su un approccio scientifico. La scienza linguistica consisterebbe nella teoria grammaticale: ogni lingua ha delle regole grammaticali che devono in primo luogo essere spiegate e illustrate con esempi, poi memorizzate e infine messe in pratica.

⁸ Vedasi anche Balboni (2018: 13): "Nel sistema liceale italiano spesso sono proposte [latino e greco] non solo come lingue morte, ma sono cadaveri collocati sul tavolo anatomico del grammatico che disseziona i testi non per cercarne una vitalità ormai buttata da questa metodologia, ma l'eccezione, la *consecutio* particolare, l'aoristo intraducibile e così via".

Rimandando al primo paragrafo l'obiezione all'*incipit* di Milanese, ossia la paradossalità di considerare latino e greco alla stregua di lingue moderne, tuttavia a buon ragione un numero sempre maggiore di intellettuali e docenti ha messo in discussione le "aporie" (Zanetti 2012) di questo metodo⁹, riassumibili come segue: eccessiva attenzione alla grammatica a discapito di lessico e comprensione; acquisizione di competenze esclusivamente scritte, talvolta solo ricettive; egemonia del momento traduttivo nella valutazione e nel percorso didattico.

Il MGT, preponderante fino agli anni Sessanta, inizia il proprio declino con la legge 348 del 1977¹⁰ che abolisce l'insegnamento del latino nella scuola media: come evidenzia Preti (2015: 193):

L'apprendimento grammaticale richiede [...] tempi molto lunghi [...]. [Abolendo il latino] si è dunque avuta una concentrazione nei due anni del primo biennio [liceale] del "programma", che prima si svolgeva nei tre anni della scuola media; nel ginnasio del liceo classico, per di più, l'insegnamento del latino inizia in concomitanza con l'avvio del greco, il che non semplifica le cose.

Senza entrare nel merito dell'insegnamento del latino nella scuola secondaria di primo grado¹¹, certamente bisogna riconoscere la difficoltà di comprimere l'acquisizione degli *strumenti grammaticali*¹² latini e

⁹ Vedansi ad es.: Ricucci (2016); Bettini (2011); Milanese (2012); Zanetti (2012).

¹⁰ Per una sintetica panoramica dei motivi che abbiano portato al declino non solo del MGT ma del liceo classico in sé vedasi Palmisciano (2004: 246-247).

¹¹ La proposta di reintrodurre il latino nella scuola secondaria di primo grado viene perorata viepiù intensamente da una porzione sempre maggiore di docenti che vedono nella lingua latina un ottimo strumento per corroborare lo studio dell'italiano, in particolare delle analisi grammaticale e logica, introducendo un principio di comparativismo estendibile anche alle lingue straniere e gettando così le basi per la comprensione del sistema romanzo nel suo complesso; inoltre, anticipare ai tre anni delle scuole medie la memorizzazione, ad esempio, delle declinazioni non solo contribuirebbe ad esercitare la memoria in un'età neurobiologicamente più fertile per questo genere di operazioni, ma anche snellirebbe il carico di lavoro ginnasiale, permettendo di riorganizzare la distribuzione didattica dell'insegnamento di latino e greco in maniera più oculata ed ottimale. Tuttavia questa intenzione, sebbene collabori a stretto contatto con il presente studio, necessiterebbe di una disamina decisamente più approfondita, ragion per cui non verrà integrata in questa elaborazione.

¹² Tale indicazione si utilizza in sostituzione del solo termine "grammatica", generico e suscettibile di accezioni positive o negative, riconoscendo l'imprescindibilità

greci in un biennio, una scadenza che grava pesantemente sulla qualità didattica, generando confusione, ripetizioni, insufficienze, e quella spiacevole situazione di *oligodidattica*¹³ talvolta inevitabile nel *cliché* della “corsa per finire il programma”.

A questo punto, piuttosto che addentrarsi nel tema delle Indicazioni Nazionali in quanto argomento bisognoso di ulteriori approfondimenti, il *focus* del lavoro in atto verte sulla valutazione degli elementi fondanti i singoli metodi onde coglierne le caratteristiche vantaggiose, rielaborarle ed eventualmente attualizzarle: nel caso del MGT, merita indubbio riconoscimento il momento dedicato all’attività traduttiva¹⁴ che, senza sfociare nell’*ipertraduttismo*¹⁵, permette alle studentesse e agli studenti non solo di confrontarsi con una situazione nella quale poter adoperare tutti gli strumenti acquisiti, e quindi organizzarli, impiegarli in autonomia e rielaborarli, ma anche di vivere “la più vitale delle attività umane. Il cammino della civiltà è una incessante traduzione. [...] I popoli che non traducono, in propria lingua, la civiltà [...] degli altri o diventano pericolosi o, se non possono essere aggressivi, si condannano al sottosviluppo” (Canfora 2013); inoltre Balboni (2018: 154) delinea schematicamente gli obiettivi raggiungibili con la pratica traduttiva, riassumibili come segue: riflessione metalinguistica¹⁶ e meta-competenza; apprendimento e non acquisizione¹⁷; sviluppo dei processi

dello studio grammaticale inteso come acquisizione di regole, norme, esperienze ed elementi ineludibili per la comprensione di una lingua, in misura maggiore se questa sia conclusa. Sull’inderogabilità degli strumenti grammaticali vedansi ad es.: Favilla e Nuzzo (2015); Brugé (2000).

¹³ Intendasi questo termine come la suddivisione del gruppo classe tra chi, forte di una valida formazione nella scuola secondaria di primo grado o di una personale attitudine alle conoscenze grammaticali, riesca senza o con poco sforzo a mantenere il passo con lo svolgimento del programma, e chi invece rimanga indietro, determinando una polarizzazione del contesto ambientale che sfocia inevitabilmente nel dualismo tra “bravi” e “non bravi”.

¹⁴ Interessanti contributi sul tema della traduzione: Zanetti (2012: 409-414); Milanese (2012: 78); nonché l’intero capitolo in Preti (2015: 225-259).

¹⁵ Intendasi questo termine come il riassunto di quelle caratteristiche evidenziate dai detrattori della traduzione, ossia l’artificiosità, la meccanicità, l’uso del *traduttese*, il grammaticalismo.

¹⁶ Vedasi anche Preti (2015: 101-104).

¹⁷ Balboni (2018: 12): “L’*acquisizione* è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell’emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell’emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a fare parte stabile della competenza

controllati; esercizio dell'analisi testuale; comparazione socio-pragmatico-culturale e riflessione interculturale.

Mutatis mutandis, anche l'idea di traduzione è necessariamente da conservare in maniera parziale: accanto ai privilegi e i vantaggi evidenziati, bisogna innegabilmente ripensare il ruolo del vocabolario¹⁸, cuore pulsante del *vertere* ma oggetto di abuso da parte dei discenti, come evidenzia Zanetti (2012: 413)¹⁹:

Lo studente utilizza soltanto in misura eccessiva il dizionario bilingue, spesso senza essere stato abituato ad una corretta consultazione e all'uso ragionato con esercizi adeguati, e cade nell'equivoco di identificare il significato con la traduzione, poiché non sa leggere e utilizzare le notizie utili per comprendere il "senso" delle parole ed espressioni all'interno dei loro cotesti e contesti [...].

A questo diffuso fenomeno di *ipervocabolarismo*²⁰, dunque, è possibile riparare con esercizi *ad hoc*, momenti di consapevolizzazione e laboratori guidati e collaborativi nei quali l'insegnante partecipi con il gruppo classe all'esplorazione del dizionario in quanto uno dei fondamentali strumenti grammaticali di cui sopra.

Infine, Preti (2015: 163-164) sottolinea che "nella pratica pedagogica la riflessione grammaticale è indispensabile per quanto concerne la didattica dell'errore e della correzione. La segnalazione dell'errore [...] implica il rinvio a una norma che va chiaramente richiamata": difatti, grazie all'analisi dell'errore il MGT offre la possibilità di innescare preziosi momenti di didattica metacognitiva nei quali le studentesse e gli

della persona, entra nella sua memoria a lungo termine. Di converso, l'*apprendimento* è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e di per sé non produce acquisizione stabile: la competenza "appresa", in altre parole, è una competenza provvisoria, non è definitiva. Inoltre, essa viene attivata molto più lentamente della competenza "acquisita", per cui nella comunicazione reale non si ha tempo di farvi ricorso se non come *monitor*, come controllo grammaticale, in senso lato".

¹⁸ Per la distinzione tra *dizionario* e *vocabolario* si accoglie Serianni (2004).

¹⁹ Vedasi anche Preti (2015: 234): "Senza aver prima compreso almeno a grandi linee il senso complessivo del discorso, lo studente 'si fonda' sul vocabolario e si aggrappa a qualunque cosa gli capiti a tiro [...], né può essere diversamente dato che cerca, ma non sa che cosa".

²⁰ Intendasi con questo termine la tendenza all'abuso del vocabolario meccanicamente e con una ridotta comprensione.

studenti, di concerto con la presenza e la revisione del docente, siano portati a riflettere sulla propria *performance* e le proprie conoscenze, sviluppando così “l’attenzione alla forma linguistica dei testi, alle parole, alle loro combinazioni e alla loro disposizione” (Preti 2015: 163-164) necessaria allo studio filologico del latino e del greco.

2.2. Il metodo induttivo-contestuale (MIC), ovvero naturale

Negli anni Cinquanta del secolo scorso il latinista danese Hans Henning Ørberg applicò alla didattica del latino il Metodo Diretto²¹, una metodologia glottodidattica proposta dal tedesco-statunitense Berlitz basata, in termini estremamente semplicistici, sull’apprendimento di una LS²² attraverso una micro-immersione nella lingua d’arrivo come L2²³: riprendendo l’idea del *latino vivo*, ossia l’insegnamento-apprendimento del latino come lingua comunicativa, perorata in epoca umanistica²⁴, il MIC propone un capovolgimento del paradigma tradizionale nella didattica delle lingue classiche attraverso un’acquisizione degli strumenti grammaticali per via induttiva, quindi partendo dai testi e non dalle regole, in particolare tramite i due volumi realizzati da Ørberg per l’apprendimento del latino e del greco, “*Lingua Latina per se illustrata*” ed “*Athénaze*”; le due opere consistono di storie di vita quotidiana redatte secondo un principio di difficoltà grammaticale crescente, dunque abituando le studentesse e gli studenti sin dal primo momento al confronto con la lingua classica, corredando i brani con note esplicative nella lingua d’arrivo, immagini, appunti: in questo modo, l’autore intende ampliare il *focus* al lessico, introdotto gradualmente, e allo sviluppo della capacità induttiva del gruppo classe, permettendo uno studio attivo delle norme grammaticali²⁵ e ridimensionando il

²¹ Vedasi Ricucci (2016) per una spiegazione approfondita sul metodo.

²² Intendansi L1 come lingua madre; L2 come lingua seconda, ossia la lingua del contesto di riferimento diversa dalla propria L1; LS come lingua straniera, ossia la lingua diversa dalla propria insegnata e/o appresa nel proprio contesto linguistico; LC come lingua classica, ossia latino e greco. Per questa distinzione, vedasi qualsiasi manuale di glottodidattica, ad es.: Balboni (2018); Diadori, Palermo e Troncarelli (2018); Diadori (2015).

²³ Per una descrizione più approfondita del metodo Berlitz vedasi Ricucci (2016).

²⁴ Più nel dettaglio Preti (2015: 32-33 e 214-215).

²⁵ Vedasi Preti (2015: 162-163).

ruolo della/del docente in misura simile all'*anadidattica*²⁶, ossia rendendo l'insegnante un agente facilitatore del processo matetico, non protagonista²⁷.

La capillare diffusione di questa metodologia didattica in Italia, databile durante lo scorso decennio, viene accolta da molti con favore²⁸, confermando dunque il cedimento dell'impianto tradizionale avvenuto nella seconda metà del Novecento (*supra*); d'altro canto, alla fideistica adozione del MIC in numerosi licei, sostenuta dall'ingente promozione operata dall'Accademia Vivarium Novum²⁹ e dagli intellettuali *pro eo*, non risulta contrapporsi una bibliografia neppure minima sugli eventuali svantaggi di tale metodo oppure sul confronto con il MGT, salvo l'interessantissimo contributo di Ricucci (2013) su cui è necessario soffermare l'attenzione.

L'analisi condotta ha riguardato centoventidue (122) discenti provenienti da quattro classi di secondo anno di liceo classico milanesi, due delle quali formate sul MGT, mentre le altre sul MIC; la prova somministrata è stata articolata in tre *cloze*³⁰ di diversa difficoltà ed un questionario a risposta aperta sulla comprensione del testo; l'obiettivo della valutazione è stato di capire "chi, senza l'ausilio di un dizionario bilingue e senza alcuna informazione preventiva sul contesto e cotesto,

²⁶ Traducasi con questo termine l'inglese *flipped classroom*, per la cui spiegazione vedasi Iannella e Fiorentino (2018: 11): "La *flipped classroom*, ossia la modalità didattica che ribalta il tradizionale ciclo di apprendimento (lezione frontale, studio individuale a casa, verifica in classe) con l'obiettivo di rendere il tempo-scuola più produttivo. L'idea alla base è che la lezione diventi compito a casa e che il docente utilizzi le proprie ore per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. Con questa modalità, durante le attività assegnate per casa, lo studente conosce e si avvicina al nuovo argomento che, in classe, viene ripreso, sperimentato e rielaborato collettivamente".

²⁷ Sullo stesso argomento, principalmente il rapporto tra *anadidattica* e MIC, vedansi Iannella e Fiorentino (2018).

²⁸ Vedansi ad es.: Palmisciano (2004); Ricucci (2013; 2016; 2017).

²⁹ Ente promotore del MIC in Italia: <https://vivariumnovum.it/>

³⁰ Balboni (2018: 103): "*cloze classico*: si lasciano integre due-tre righe del testo, in modo che il lettore possa creare un minimo di contesto, e poi si toglie una parola ogni sette, che può essere un semplice articolo così come un verso essenziale"; le finalità di tale pratica sono le seguenti: "nelle lingue non native, abitua lo studente a non fermarsi di fronte ad una parola sconosciuta ma ad esplorare globalmente il testo per avere indicazioni su quale parola inserire" (*ibidem*). Vedasi anche Ricucci (2013: 357-358).

‘comprende’ *di più* (a livello quantitativo) e *meglio* (a livello qualitativo) un testo in greco antico nella lunghezza di una versione standard (7-13 righe) a una prima lettura, avente o meno una forma di adattamento o di manipolazione” (Ricucci 2013: 355).

Già nell’impostazione della valutazione comparativa, tuttavia, è possibile ravvisare alcune criticità da un punto di vista metodologico: il campione d’indagine, infatti, non dovrebbe consistere solo del gruppo studentesco, ma anche del corpo docente preso in considerazione, dal momento che lo studio verte sui metodi didattici, quindi restringendosi drasticamente al numero di quattro (4) insegnanti, una quantità decisamente esigua per condurre un’analisi statistica; inoltre, altrettanto poco attendibile risulta la prova in sé, giacché sia la scelta dei testi sia l’opzione del *cloze* risultano poco adatti come metri valutativi da adottare per il MGT: da una parte, infatti, l’*Anabasis Alexandri*³¹ e la *Biblioteca*³² sono opere molto distanti per struttura e sintassi dalla varietà diacronica della lingua insegnata nel primo biennio del metodo tradizionale, quando l’attenzione linguistica riguarda maggiormente il dialetto attico dell’epoca classica (V-IV secolo a.C.)³³; dall’altra, 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. [...] in generale si reputa il cloze test un utile strumento per l’insegnamento e la valutazione della L2” (Ricucci 2013: 358), quindi uno strumento scarsamente indicativo per evidenziare la validità di una prassi che non consideri la lingua presa in esame come L2.

Rebus sic stantibus, onde poter effettivamente tentare una valutazione comparativa dei due metodi, sarebbe consigliabile ampliare notevolmente il gruppo campionario in termini sia quantitativi sia statistici, ossia includendo classi afferenti a più anni del liceo, in

³¹ Opera di Arriano di Nicomedia, storico e politico greco vissuto tra il 95 e il 175 d.C.

³² Opera di Pseudo-Apollodoro attestabile intorno al II secolo d.C.

³³ Tale indicazione è presente in qualsiasi manuale di grammatica scolastica adottato nel MGT, ad es. Santoro e Vuat (2011: 1): “Il cosiddetto ‘greco antico’ è, in realtà, un insieme di lingue, che si distingue in una serie di ‘dialetti’ [...]: tra di essi si affermò quello parlato in Attica [...]. La lingua che studi a scuola è perciò il dialetto attico del V-IV secolo a.C. Si tratta di una lingua letteraria, colta, lontana dai modi del parlato, che si è conservata grazie alla testimonianza scritta delle opere letterarie sfuggite al naufragio del tempo”.

modo da ottenere dati più completi sui risultati del MGT che, come evidenziato precedentemente, richiede tempi di gestione maggiormente dilatati rispetto al MIC; altresì auspicabile sarebbe la revisione della prova nell'ottica di un test in cui sia le classi "tradizionali" sia le classi "naturali" abbiano l'opportunità di impiegare *in toto* gli strumenti acquisiti durante gli studi, come ad esempio l'analisi grammaticale, logica, sintattica, ovvero le conoscenze morfosintattiche e morfologiche, nonché il dizionario.

Cionondimeno, tra le tecniche³⁴ impiegate nel MIC è interessante evidenziare gli esercizi, e più in generale l'attenzione per lo studio del lessico, finalizzati non solo all'acquisizione di un vocabolario di base, ma anche alla pratica dei sistemi lessicali, dei campi semantici e delle relazioni tra parole: in questo modo, si può superare lo "spazio ridotto e marginale [dedicato] allo studio del lessico, [...] con lunghi elenchi di vocaboli da studiare mnemonicamente e meccanicamente [...] identificando senz'altro i significati con i traducanti, senza [...] strumenti di analisi lessicale che renderebbero più autonoma la comprensione del testo" (Zanetti 2012: 406-407), pur rimanendo nell'ottica che "la memorizzazione del lessico [...] non può essere disgiunta dall'apprendimento morfosintattico e non può essere affidata a episodicità e asistematicità nella lettura dei testi" (Zanetti 2012: 406-407); è necessario dunque incentivare e promuovere momenti dedicati alla comprensione del lessico, delle fitte connessioni che intercorrono a livello sia intra- sia interlinguistico, non solo tra latino e greco, ma anche con le lingue romanze e germaniche, contribuendo a costruire un ecosistema di rimandi semantici ed etimologici tale da giustificare e valorizzare lo studio linguistico dei classici.

Inoltre, l'apporto *ipovocabolaristico*³⁵ del MIC concorre inevitabilmente al ripensamento del ruolo del dizionario in termini di ridimensionamento, promuovendo di contro un approccio testuale mag-

³⁴ Intendasi come termine specialistico: "le azioni glottodidattiche che vengono utilizzate per raggiungere un obiettivo" (Balboni 2018: 7).

³⁵ Intendasi con questo termine l'uso eccessivamente ridotto del vocabolario, fenomeno che comporta un ritardo del gruppo classe nell'apprendimento del suo *modus utendi*, dunque procrastinando l'imprescindibile attività di consultazione a metà del percorso formativo, quando l'introduzione all'*usus vertendi* si scontra con la difficoltà dei testi (cf. MIUR 2010, per le linee guida sui brani da sottoporre nel terzo anno di liceo classico).

giormente autonomo, fondato su una prima lettura analitica di natura sintattica, morfosintattica, lessicale, semantica, e solo in un secondo momento più strettamente traduttiva: a tal proposito, non è da sottovalutare la prassi applicata da alcuni docenti di fornire il vocabolario bilingue alla classe durante le prove di verifica dopo una frazione di tempo variabile, onde evitare il rischio di un utilizzo improprio ed eccessivamente delegante del dizionario.

3. CONCLUSIONE

La disamina dei due metodi glottodidattici maggiormente in voga nel panorama scolastico italiano ha permesso di mettere in luce alcuni dei loro punti di forza e debolezza riassumibili come segue: da una parte, il MGT permette di assumere al centro della prassi didattica le conoscenze grammaticali, imprescindibili per un accesso consapevole ed efficace ai testi classici, riconoscendo l'importanza del vocabolario nella pratica traduttiva, tuttavia limitando fortemente l'attenzione rispetto ad altri aspetti della competenza linguistica altrettanto essenziali come la semantica e il lessico e riducendo la lezione ad una trasmissione di sapere *ex cathedra* scarsamente applicabile nella società del XXI secolo; dall'altra parte, il MIC mantiene il *focus* sull'apprendente rovesciando la tradizionale frontalità della *lectio magistralis* e stimolando le capacità induttive del gruppo classe, e nel contempo estende l'insegnamento allo studio lessicale riconoscendone l'importanza ai fini dell'acquisizione linguistica, sebbene il trattamento del greco e del latino come lingue vive non solo risulta inattuale e improduttivo nel *curriculum* liceale, ma anche artificiale e largamente inverosimile.

In conclusione, è possibile affermare che il presente studio non consista nel "naturalizzare" il MGT oppure "tradizionalizzare" il MIC, bensì nel tentativo di mediare queste due metodologie ricercando gli elementi più funzionali di ciascuno, mitigando le criticità ed approfondendo i punti di forza, così da fornire i caratteri di un metodo che possa risultare maggiormente efficace non solo per l'apprendimento linguistico, ma anche per il raggiungimento di quegli obiettivi formativi, propri della didattica delle lingue classiche, che costituiscono il vero nucleo educativo del latino e del greco e ne rendono l'insegnamento una delle più apprezzabili offerte nel panorama scolastico europeo ed extraeuropeo.

4. BIBLIO-SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO

BALBO, A. (2012), "Latino perdente? Le opzioni offerte dalla didattica del latino nel liceo scientifico, linguistico e delle scienze umane", in R. Oniga & U. Cardinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna, 175-196.

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

BETTINI, M. (2011), "I classici come enciclopedia culturale e come antenati: l'insegnamento del latino nella scuola superiore italiana", *California Italian Studies* 2 (1).

BRUGÉ, L. (2000), "Teoria linguistica e insegnamento della grammatica", *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* 42-61.

CANFORA, L. (2013), "Chi non traduce rinuncia a pensare", *Corriere della Sera-La lettura*, 10/11/2013. Disponibile in: <http://lettura.corriere.it/chi-non-traduce-rinuncia-a-pensare/#.UrPpj4AxRjg.twitter> [ultimo accesso effettuato il 30/06/2021].

DE GREGORIO, A. (2016), "Più bravi e regolari negli studi: la rivincita del liceo Classico", *Corriere della Sera*, 01/11/2016. Disponibile in https://www.corriere.it/scuola/secondaria/16_ottobre_27/rivincita-liceo-classico-94971554-9c45-11e6-aac3-b67f2733f2fe.shtml [ultimo accesso effettuato il 30/06/2021].

DIADORI, P. (2015), "Le variabili nell'apprendimento della L2", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2-29.

DIADORI, P., PALERMO, M. & TRONCARELLI, D. (2018), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

FAVILLA, M. E. & NUZZO, E. (2015), "Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento", *Italiano LinguaDue* 7 (1), 363-368.

IANNELLA, A., FIORENTINO, G. & PERA, I. (2018), "Per una didattica del latino tra conoscenze disciplinari e competenze digitali", *Mondo digitale* 17.

MILANESE, G. (2010), “I ‘lacci e gli sbadigli’: Pascoli, Martini, Giolitti, e l’insegnamento di latino e greco nell’Ottocento italiano”, *Aevum* 84 (3), 889-904.

MILANESE, G. (2012), “Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni”, in R. Oniga & U. Carinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna, 67-82.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1992), “Piani di studio della scuola secondaria superiore e programma dei trienni. Le proposte della commissione Brocca”, *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione* 56, 111-112, 117-118, 184-187, 213-216, 269-274, 291-294.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2010), “Indicazioni nazionali”, Decreto Ministeriale 211 del 7 ottobre, allegato C.

MIRAGLIA, L. (1996), “Come (non) si insegna il latino”, *Micromega* 5, 217-233.

PALMISCIANO, R. (2004), “Per una riformulazione del curriculum di letteratura greca e latina nel ginnasio e nei licei”, *Annali dell’Istituto Universitario Orientale di Napoli* 26, 245-284.

PALUMBO, C. (2012), “Scommettere sugli studi classici nella società liquida”, 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*, Il Mulino, Bologna, 13-22.

PETRUCCI, N. (2019), “Ancient languages as a simulation **enviornment**”, *Form@re* 19 (2), 526-536.

PRETI, L. (2015), *I quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento del latino*, EdiSES, Napoli.

RICUCCI, M. (2012), “L’insegnamento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephen D. Krashen”, in R. Oniga & U. Cardinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna, 197-214.

RICUCCI, M. (2013), “La dimensione valutativa dell’apprendimento linguistico del greco antico”. Contributo per uno studio comparativo del metodo induttivo-contestuale e del metodo grammaticale-traduttivo”, *EL.LE* 2.

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

RICUCCI, M. (2016), "Questione di metodo? Note storico-culturali sulla via carsica del metodo 'naturale' (o diretto) per l'insegnamento del greco antico nell'Occidente latino(fono)", *Thamyris* 7, 47-74.

RICUCCI, M. (2017), "Lingua per se notata. Una annotazione sul metodo Ørberg alla luce dell'Ipotesi del Noticing di Schmidt", *Classica-Revista Brasileira de Estudos Clássicos* 30 (1), 157-174.

SANTORO, A. M. & VUAT, F. (2011), *ἄλφα βῆτα γράμματα*, Pearson, Milano.

SERIANNI, L. (2004), "Qual è la differenza tra dizionario e vocabolario?", *La Crusca per voi* 29. Disponibile in: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/qual-%C3%A8-la-differenza-tra-dizionario-e-vocabolario/232> [ultimo accesso effettuato il 30/06/2021].

ZANETTI, F. (2012), "Aporie nella didattica delle lingue classiche nella scuola italiana", in L. Canfora & U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 403-422.

