

Marco Ricucci

Studi Umanistici, Università degli Studi di Udine

marco.ricucci@uniud.it

Per una disamina del metodo Polis: un «nuovo» metodo glottodidattico per insegnare il greco antico come L2?

Abstract. Il Metodo Polis è un «nuovo» modo di insegnare il greco antico come L2 e impiega prassi e strategie adottate dalla glottodidattica delle lingue moderne in maniera eclettica, in particolare dal Metodo Diretto, dall'Approccio Naturale e dal Total Physical Response. In questo contributo il Metodo Polis non solo viene illustrato in via teorica nei suoi principi e presupposti alla luce della Second Language Acquisition, ma viene contestualizzato come risposta pedagogica all'interno del più ampio dibattito sulla cultura classica che soffre, ai nostri giorni, di una dilagante crisi, riscontrabile non solo nelle scuole italiane ed europee, ma anche -più in generale- nel mondo contemporaneo.

Parole chiavi: Metodo Polis, didattica delle lingue classiche, greco antico, Second Language Acquisition.

Introduzione

Di fronte alle grandi sfide che la globalizzazione pone davanti all'uomo contemporaneo, l'istruzione classica sta affrontando una profonda crisi in tutto il mondo in cui la cultura grecolatina affonda le sue radici creando identità, tradizione e permanenza tra continuità antropologica, al di là del concetto «evenemenziale» della storia umana.

Per limitarci alla sola situazione italiana, le lingue classiche sono discipline ampiamente presenti e diffuse nel curriculum scolastico rispetto ad altre nazioni occidentali non solo per fatti di evidenza storica (l'Italia è culla di Roma e patria del Rinascimento e sede della Chiesa cattolica che vanta due millenni di continuità culturale e operativa), ma anche per la riflessione didattica-istituzionale dai tempi dell'Unità della penisola fino ai nostri giorni (BRUNI 2005).

Il dibattito sulla cultura classica ha coinvolto anche l'opinione pubblica italiana, di cui due esempi sono altamente eloquenti, a cominciare

dalla posizione di due giornalisti italiani.¹ Di questo delicato momento di disorientamento della cultura classica, che ha interessato anche una parte di cittadini più sensibili a tale questione certamente minoritaria rispetto ad altre di più cogente attualità, pare pienamente consapevole il mondo accademico di tutta Europa che si è interrogato sul senso e sul significato dell'istruzione classica nel terzo millennio, in cui i giovani sono definiti «nativi digitali», capaci tuttavia di saper ascoltare le grandi voci di un passato che il vorticoso sviluppo tecnologico ha reso una sorta di «preistoria» della comunicazione oppure, secondo la definizione di Strauss, «archeologia del sapere».

Finora, per quanto di mia conoscenza, sono stati dedicati quattro convegni internazionali² dove il confronto è stato un momento di riflessione per tracciare una rotta lungo il portolano della millenaria cultura classica affinché non si smarrisca il punto di partenza e sia chiara la meta: si ha dunque la netta impressione che ci si trovi davanti non a un fatto isolato e fortuito, ma a uno degli orientamenti più interessanti che si sta affermando nell'antichistica: il dialogo tra antichità e modernità. Iniziato – forse – *ante litteram* con la celebre *querelle des Anciens et des Modernes* nella Francia del XVII secolo, questo dialogo viene chiaramente rappresentato, *exempli gratia*, dai cosiddetti «reception studies» ovvero gli studi che intendono indagare come e perché testi, immagini ed espressioni della cultura materiale della Grecia antica e di Roma siano stati

¹ Bruno Vespa, giornalista della RAI e scrittore, auspicava l'abolizione dell'insegnamento del greco antico che risulta una lingua difficile per gli studenti di oggi (VESPA 2012, 31), mentre Stefano Bartezzaghi difendeva lo studio della lingua latina in risposta a una lettera inviata a *La Repubblica* da un lettore, il signor Chiassarini, che da padre lamentava lo studio della lingua latina come inutile per la formazione del proprio figlio iscritto al primo anno di un liceo scientifico (BARTEZZAGHI 2013a e 2013b).

² Da ultimo i Convegni internazionali «Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec» (Parigi, 31 gennaio e 1 febbraio 2012); «Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo» (Torino-Ivrea, 12-14 aprile 2012); «Lingue antiche e moderne dai licei all'università» (Udine, 23-24 maggio); per gli atti dei due convegni tenuti in Italia, cfr. CANFORA/CARDINALE 2013; CARDINALE/ONIGA 2012. Si veda anche l'appello in difesa dell'insegnamento delle lingue classiche apparso sulla rivista dei Gesuiti «La civiltà cattolica» (MUCCI 2012).

«recepiti», adattati, rielaborati e usati nei tempi più moderni e in contesti diversi dall'originale.³

Peccando forse di una visione eterodossa e – tutta al più – antistoricistica, si potrebbe seguire, nel labirinto di un mondo improntato alla complessità epistemologica e alla velocità iperfuturistica dell'avanzamento tecnologico, un fil rouge che collega l'*institutio oratoria*, il sistema del trivio e del quadrivio, gli *studia humanitas* e la *liberal education* con gli *humanistic studies* di cui si è fatta paladina Martha Nussbaum nel suo celebre saggio: «La spinta al profitto induce molti leaders a pensare che la scienza e la tecnologia siano di cruciale importanza per il futuro dei loro paesi. Non c'è nulla da obiettare su una nuova istruzione tecnico-scientifica, e non sarò certo io a suggerire alle nazioni di fermare la ricerca a questo riguardo. La mia preoccupazione è che altre capacità, altrettanto importanti, stiano correndo il rischio di sparire nel vortice della concorrenza: capacità essenziali per la salute di qualsiasi democrazia al suo interno e per la creazione di una cultura mondiale in grado di affrontare con competenza i più urgenti problemi del pianeta. Tali capacità sono associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente, la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come 'cittadini del mondo'».

Se molti si sono occupati delle ragioni di ordine culturale, linguistico, storico e valoriale per cui è ancora «bene» o «utile» avvicinarsi o coltivare la cultura classica e/o studiare le lingue classiche nel terzo millennio a qualsiasi grado e forma, negli ultimi anni, il dibattito sulla proposta metodologica certo più innovativa del panorama italiano, ancora in un recente convegno tenutosi a Udine, era evocata, polemicamente, come l'oggetto di «quella che da dieci anni sembra l'unica domanda didattica possibile in merito al latino – sì, Ørberg no» (MILANESE 2012, 78–79).

In questo panorama, in nessun contributo è stato studiato il cosiddetto Metodo Polis per l'insegnamento del greco antico, se non per pochi e sporadici accenni, mentre il metodo Ørberg, sostenuto dalla «grande passione» dei docenti che talora si trasforma in un «atteggiamento quasi

³ Segnalo alcune riviste internazionali che ospitano spesso contributi specialistici in questo ambito: *New Voices in Classical Reception Studies*; *The International Journal of Classical Tradition*; *Arion: A Journal of Humanities and the Classics*.

‘messianico’» (BALBO 2007, 73), è stato oggetto di grande dibattito e discussione.

Come illustreremo in maniera più approfondita, il Metodo Polis è un metodo eclettico ideato sulla base della riflessione della glottodidattica delle lingue moderne, in quanto ha pratiche e strategie simili a quelle previste nell’Approccio naturale, nel Metodo diretto, nel Total Physical Response (TPR). In questa collazione di metodi, non possiamo non tralasciare, per ragioni di completezza, il Metodo grammaticale-traduttivo (MGT) o metodo tradizionale e il Metodo della lettura su cui sono perlopiù basati i corsi di lingua greca antica e latina.

Oltre a spiegare tali «similitudini» tra il Metodo Polis e i metodi glottodidattici menzionati, è bene delineare, pur nella necessaria sintesi, il contesto storico-culturale in cui tale metodo nasce per far fronte alla sfida della crisi dilagante della cultura classica di cui la risposta pedagogica è il riflesso più diafano per chi si occupa di greco e latino in senso ampio. In questo dialogo tra cultura antica e moderna, anche la riflessione e la ricerca didattico-pedagogica ha dato il proprio contributo a tale dibattito, non solo per migliorare l’efficienza dell’intervento dei docenti sugli alunni, ma nella convinzione che gli antichi abbiano molto da dire alle generazioni di uomini successivi e, in special modo, ai giovani. Sulla scia di queste premesse, nella constatazione che ancora persistono in certa parte del mondo accademico legato alla tradizione degli studi legati all’antichistica *tour cour*, è utile qualche breve accenno al concetto di «didattica» delle lingue classiche e, poiché oggetto di questo articolo è un metodo per l’insegnamento di una lingua come L2, chiarire che cosa i glottoteti intendano per «metodo».

La conclusione di questa disamina è un appello ai docenti di greco e latino, particolarmente operanti nelle scuole superiori, a non rimanere arroccati come Prometeo a una roccia in una landa desolata nell’attesa che il loro fegato venga divorato da un esasperante senso di frustrazione di fronte al disamoramento dei giovani per la lingua di Omero e di Cicerone, potendo invece considerare la portata di una innovazione metodologica come il Metodo Polis, ma è un’esortazione ad ascoltare il monito saggio di sant’Agostino, che ha avuto il «merito» storico di valorizzare la cultura pagana di fronte a un Impero in sfacelo, salvandolo dalla barbarie e da popoli analfabeti; insomma trovando una sintesi tra

quello che era antico e quello che era moderno per i suoi tempi: *Hinc satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem.*

Per un chiarimento concettuale della didattica delle lingue classiche

Secondo la vulgata di chi ha una formazione basata essenzialmente sulla *Altertumswissenschaft*, la didattica non è una scienza, ma un'arte: questa è opinione che produce la conseguenza di creare qualche problema di identificazione culturale, proprio dal punto di vista scientifico. Per molti anni il mondo accademico ha bistrattato la didattica come campo di ricerca scientifica, in quanto con tale sottovalutazione la riteneva in sostanza mera prassi. Sotto lo stimolo della glottodidattica delle lingue moderne,⁴ in base alla quale la ricerca del miglior metodo per l'insegnamento della L2 (in particolare l'inglese grazie a un mercato di clienti vastissimo) perseguito come obiettivo tra la metà del XIX fino agli anni Ottanta del XX, il concetto di didattica delle lingue classiche, cambia, perché non viene vista più come «scoperta» della maniera più efficace per trasmettere il contenuto – sia esso linguistico sia esso storico-letterario – dell'insegnamento nella mente degli studenti, ma come «distillazione» di buone prassi, sostenuta da adeguata teoria e sperimentazione capace di relazionare la materia ridefinita o riorganizzata secondo le proprie finalità con gli obiettivi educativi, traendo da qua la sua legittimazione: «la didattica deve contribuire alla ridefinizione teorica dell'assetto della disciplina, mutuando le innovazioni dal campo dell'epistemologia disciplinare

⁴ Scrive Balboni (2012, 12) circa l'uso del termine *glottodidattica*: «L'educazione linguistica è l'azione che mira a far emergere la facoltà genetica caratterizzante dell'*homo loquens*, la facoltà di linguaggio – cioè della capacità spontanea di acquisire non solo la lingua nativa e le altre lingue presenti nell'ambiente in cui si cresce, ma anche altre lingue nel corso della vita – acquisizione piena o parziale che sia. La scienza che studia l'educazione linguistica, chiamata nei primi due terzi del secolo scorso *pedagogia delle lingue* o *linguistica applicata* – termini parzialmente sopravvissuti in altre lingue – ha in Italia varie denominazioni, frutto di un corposo dibattito nella comunità scientifica, denominazioni che si rifanno a universi epistemologici diversi: *didattica delle lingue moderne*, *glottodidattica*, *linguistica educativa* o, con un calco dal francese che accentua la dimensione di «teoria» dell'insegnamento, *didattologia delle lingue-culture*».

all'ambito della didassi. Non basta insomma essere portatori di saperi disciplinari né basta avere idee chiare e aggiornate nel campo metodologico: ci vuole qualcosa di più e di diverso, ossia quell'anello di congiunzione pratico e nello stesso tempo continuamente meditato che va sotto il nome di ricerca didattica. La didattica del latino, come del resto quella di tutte le materie, è strettamente legata, dunque, allo statuto della materia stessa, cioè alle valenze educative di essa che cambiano nei vari contesti storico-culturali nonché alle tensioni evolutive che si generano nel corpo sociale» (ROCCA 2011, 164).

A partire dalla riflessione dei più importanti esponenti del Movimento dei Riformatori come Henry Sweet (1845–1912), Otto Jespersen (1860–1943) e Harold Palmer (1877–1949), ci si può rendere conto che «teorie oggi sventolate come l'ultimo frutto della invenzione didattica erano già state formulate o realizzate in tempi antichissimi, non solo secoli fa, ma parecchi anni fa» (TITONE 1987, 5).

Nell'ambito dell'insegnamento delle L2 moderne, ci sono sempre «nuovi scatti e partenze», tanto che si è parlato di un' «ossessione lunga un secolo» alla ricerca del metodo migliore. Negli anni Settanta, per l'insegnamento delle lingue moderne, il concetto di metodo stesso inteso come un insieme di prassi standardizzate viene criticato ed è proprio il dibattito metodologico per le lingue moderne a spostarsi, in quel tempo, dall'insegnamento all'apprendimento, nella convinzione che, conoscendo in maniera più dettagliata i meccanismi con cui la mente umana apprende una L2, sarebbe stato possibile migliorare, di conseguenza, le strategie, le tecniche, l'approccio dell'insegnamento linguistico all'insegna dell'efficacia (HOWATT 1984, 284). Nasceva così, dalla Linguistica Applicata, un campo di studi che ora viene chiamato Second Language Acquisition, abbreviata in SLA. La SLA è il campo di ricerca che focalizza il proprio oggetto di indagine sugli apprendenti e sull'apprendimento della L2 piuttosto che sugli insegnanti e sull'insegnamento, poiché è stato definito in maniera coincisa: «the study of how learners create a new language system» (GASS/SELINKER 2008³, 1).

Radici in un passato prossimo: note storiche sull'insegnamento delle lingue classiche

«Dal Rinascimento agli anni centrali del Novecento, la storia della cultu-

ra 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 perdette di importanza, per esempio nella scuola degli anni intorno 1950, rimase comunque, e dappertutto, un elemento del contendere (...). A questo punto si pone in tutta evidenza una domanda: a che scopo il latino? Se la padronanza della lingua non era il vero obiettivo da raggiungere, per quali ragioni si proseguì, e per un lungo periodo, a studiarlo? Cosa ci si attendeva da questo studio, e come lo si giustificò? Al di là degli effetti indotti dal suo insegnamento, quale fu il ruolo assegnato alla lingua di Roma nella società moderna? Insomma, tra funzionamento e ragion d'essere, tra pratiche e discorsi, tra realtà e rappresentazioni, che legittimità aveva ormai il latino? Il 'problema del latino', lo si 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 latino». Con queste parole della studiosa francese Francoise Waquet (2004, 251-254) è possibile sintetizzare in modo efficace la questione o «problema» centrale dello studio del latino nel corso di quasi 500 anni di storia culturale dell' Europa (e non solo). Ma è un dato di fatto che il greco antico nel periodo compreso tra il XV e XIX secolo era considerato normalmente una «specie di ornamento più che un'acquisizione indispensabile all'uomo di cultura» (HANKINS 2001, 1262). A partire dagli anni Cinquanta, nel Vecchio Continente, si sviluppò un intenso dibattito sul «significato» più ampio della cultura classica nel mondo contemporaneo e, di conseguenza, sulle ragioni di ordine culturale, linguistico, storico e valoriale per cui è ancora «bene» o «utile» avvicinarsi o coltivare la cultura classica e/o studiare le lingue classiche nel secondo (e, ora, terzo) millennio.⁵ In particolare negli anni Sessanta del Novecento

⁵ Nello stesso periodo cadde anche l'ultima «roccaforte del latino»: sebbene papa Giovanni XXIII il giorno 22 febbraio 1962 avesse firmato, durante una solenne cerimonia, la costituzione apostolica *Veterum Sapientia*, sopra la tomba dell'apostolo Pietro, per ribadire l'importanza dello studio della lingua antica e della sua cultura classica, il Concilio Vaticano II, con 2147 voti contro 4, approvò la Costituzione *Sacrosanctum Concilium*, promulgata dal papa il 4 dicembre 1963: agli articoli 36 e 53 la Chiesa non rinunciava ma preferiva, per varie ragioni, le lingue «volgari» cioè nazionali al plurisecolare latino per la liturgia.

(JIMÉNEZ DELGADO 1965), per cercare di porre rimedio alla crisi generale della cultura classica e del disamoramento da parte delle nuove generazioni, sorse un dibattito in ambito scolastico e pedagogico contro quella che è stata l'«ipertrofia grammaticale» dell'insegnamento del latino da parte di certi docenti e, parallelamente, della «atrofia grammaticale» da parte degli allievi (WAQUET 2004, 213).

Nacque così una disputa, all'interno della didattica del latino, in ambiente scolastico, che si polarizzò sulle «regole» e sull'«uso»: con il primo veniva deplorato come sterile, oppure osannato come «ginnastica della mente», lo studio preliminare e metodico della grammatica prima di avvicinarsi ai testi, con il secondo, invece, veniva sottolineata l'utilità (o meno) della lettura diretta dei testi da cui poteva essere ricavato lo studio della regola grammaticale, con la raccomandazione di una pratica orale della lingua in classe rivolta ai fautori di tale approccio. In Francia,⁶ su iniziativa dell'ingegnere Jean Capelle, che pubblicò nel *Bulletin de l'Éducation Nationale* di 23 ottobre 1952, un articolo dal titolo programmatico *Le latin ou Babel* in cui proponeva il ritorno al latino «vivo», sorse un vero e proprio movimento che culminò nell'organizzazione nel 1956 del primo di tre congressi del «latino vivente» ad Avignone cui parteciparono 200 persone di 22 paesi (AUBANEL, 1956; 1960; 1964). Naturalmente tali posizioni sollevarono alcune perplessità se non ostilità nei confronti «dei metodi che, fondati su una 'comprensione globale' del testo, invitavano l'allievo a tradurre dopo una prima lettura e prima di qualsiasi analisi» e la condanna di questo «latino intuitivo» invocando la povertà dei risultati raggiunti e i rischi che faceva correre quanto alla formazione della mente; contro gli eccessi dell'intuizione, anzi della «divinazione», vi era l'auspicio a «un ritorno alla ragione, all'analisi e alla grammatica» (WAQUET 2004, 219). In Italia, negli stessi anni, divampò un lungo e articolato dibattito sull'insegnamento del latino a scuola tra latinisti e pedagogisti (BRUNI 2005).

Questione di metodo, anzi una *vexata quaestio* per la glottodidattica

La storia dell'insegnamento delle lingue è stata scritta (cfr. KELLY 1976²),

⁶ Per un approfondimento sulla storia dell'insegnamento del latino in Francia: PAYENE 2013.

ai fini della nostra indagine metodologica, non importa seguire la completa storia dei metodi glottodidattici che, come è stato scritto, sarebbe come seguire il vento che sposta le dune di sabbia» (MARCKWARDTS 1972, 5), ma illustrare brevemente il concetto stesso teorico di metodo glottodidattico che è stato oggetto di riflessione da parte degli studiosi che si sono occupati dell'insegnamento delle lingue moderne e vive, ma che non compare, invece, negli studiosi della didattica delle lingue classiche.

Grazie allo sviluppo della ricerca SLA, gli insegnanti delle lingue moderne hanno sentito meno il bisogno di aderire a un metodo glottodidattico, avvalendosi non solo della propria esperienza sul campo, ma anche di pubblicazioni e riviste specializzate sulla glottodidattica e su saggi di divulgazione scientifica.

Prabhu (1990) ha più recentemente riesaminato la questione di quale sia il miglior metodo di insegnamento delle lingue moderne, argomentando che 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 come una serie di attività da eseguire in classe sia come una teoria, un'opinione, o una concezione personale che informa queste attività, poggia sul senso di «plausibilità» del docente, cioè la riflessione consapevole di come l'apprendimento avvenga e di come l'insegnamento abbia effetto (PRABHU 1990, 172-173). Secondo Prabhu la condizione del senso di plausibilità del docente è essenziale per la gestione didattica del rapporto con la classe, in quanto lo sforzo degli specialisti di ricercare il miglior metodo e (se 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 Kumaravadivelu (1994; 2006), è stato individuato 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 a un metodo alternativo. Infatti se negli anni Settanta si prendeva coscienza dell' «illusione» del metodo (DEBYSER 1973), in un certo senso, è stata decretata dagli studiosi, negli anni Novanta, la «morte del metodo» stesso (PURENN 1994; SERRA BORNETO 1998).

La concettualizzazione del metodo

Il concetto di «metodo» per l'insegnamento di una L2 trovò un primo tentativo di chiarificazione teorica nella proposta del linguista applicato americano, Edward Anthony nel 1963. Egli individuò un modello su tre livelli di concettualizzazione e organizzazione in un rapporto gerarchico (ANTHONY 1963, 63-7):

- 1) L'approccio è una serie di assunti riguardanti la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento del linguaggio; l'approccio, insomma, descrive la natura della materia che viene insegnata
- 2) Il metodo è il piano generale dell'ordine con cui viene presentato il materiale linguistico da insegnare che non deve, almeno in linea teorica, contraddire l'approccio scelto; il metodo è, dunque, procedurale, mentre l'approccio assiomatico.
- 3) La tecnica è ciò che realmente avviene in classe come forma di espediente, stratagemma.

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

Richards e Rodgers (2001²), riprendendo la concettualizzazione di Anthony, ne offrono un approfondimento e una riformulazione. Richards e Rodgers, ponendo l'approccio e il metodo sotto la denominazione di design, specificano ulteriormente tale livello nei suoi elementi costitutivi: obiettivi, sillabo, contenuti e ruolo dell'insegnante. Il concetto di tecnica di Anthony viene ampliato da Richards e Rodgers con la «procedura». In questo quadro, il metodo è teoricamente relazionato a un approccio, organizzativamente determinato da un design, e praticamente realizzato in una procedura.

Metodologie glottodidattiche delle lingue moderne: un breve profilo

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», cioè 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 riproporre in classe le condizioni dell'apprendimento della lingua madre.

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

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

In base alle risposte a siffatte questioni, è possibile suddividere approcci e metodi in tre grandi orientamenti: linguistico, umanistico-psicologico, comunicativo. Agli antipodi della concezione del fenomeno linguistico sono l'orientamento linguistico e l'orientamento comunicativo: il primo lo considera come sistema di regole e strutture, il secondo come processo comunicativo, mentre nell'orientamento umanistico-psicologico ci si riferisce a modelli di psicologia umanistica in cui la componente della personalità e dell'affettività hanno un ruolo fondamentale.

Il Metodo grammaticale-traduttivo

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

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

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

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

Se il MGT mira all'interiorizzazione di alcune forme grammaticali che

possono essere applicate nel contatto con la lingua scritta, esso trascura, tuttavia, le abilità di comprensione e di produzione della lingua orale, che invece vengono privilegiate nei metodi glottodidattici detti comunicativi.

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

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

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

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

Il Metodo della lettura

Nel 1923 uscì uno studio negli USA, *The Colemall Report*, che valutava la situazione dell'insegnamento delle lingue straniere nel paese. Emergeva che l'obiettivo di insegnare abilità comunicative era impraticabile sia per il poco tempo previsto per l'insegnamento della lingua straniera, sia per la scarsa preparazione degli insegnanti, sia perché l'apprendente americano dei college non avvertiva l'esigenza di acquisire la capacità di parlare fluentemente nella lingua-obiettivo. Le conclusioni di questo studio auspicavano il perseguimento di un obiettivo più ragionevole per l'inse-

gnamento delle lingue straniere nelle scuole, cioè l'abilità di lettura nella lingua straniera, che poteva essere raggiunta attraverso la graduale introduzione di parole e strutture grammaticali in testi di lettura semplici.

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

«Il *Reading Method* è in realtà un approccio, perché ha una sua filosofia precisa che lo rende un *unicum* nella storia della glottodidattica. Anzitutto, esclude lo sviluppo delle competenze orali, che invece erano il perno dell'approccio naturale ed erano previsti come regole di pronuncia e come lettura ad alta voce, anche nell'approccio formalistico: è il primo esempio di *reduced competence course*, come si chiamano oggi; in secondo luogo modifica radicalmente la figura del docente: è una guida che insegna le strategie di decifrazione di testi in lingua straniera, dà qualche schema grammaticale (articoli, pronomi, schema delle desinenze verbali) intesi come riferimento, quasi come dizionari grammaticali cui ricorrere quando si fatica a intuire il significato di una frase, così come si ricorre a quello lessicale per cercare le parole ignote. L'insegnante è un facilitatore che ha uno scarsissimo ruolo formativo e che si limita a seguire il percorso del manuale di letture, graduate intuitivamente in termini di difficoltà, fungendo durante le lezioni da dizionario e repertorio grammaticale vivente e venendo incontro alle domande di studenti estremamente autonomi e responsabili del loro apprendimento» (BALBONI 2012, 16-17).

Vi sono fondamentali somiglianze e differenze tra il MGT e il metodo della lettura.

Il Metodo diretto

Il Metodo diretto si riferisce propriamente al metodo impiegato da Berlitz che, da uomo intraprendente, aprì numerose scuole di lingue in tutto il mondo (DILLER 1978, 72), ribattezzando il metodo diretto «metodo Berlitz»⁷. Il Metodo diretto si basa sulle seguenti caratteristiche (RICHARDS/RODGERS 2001², 9):

- 1) le lezioni in classe sono impartite usando esclusivamente la lingua-obiettivo;

⁷ Berlitz preparò un vademecum di rapido impiego per gli insegnanti (citato in TITONE 1968, 100-101).

- 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;
- 4) nuovi argomenti della grammatica sono introdotti oralmente;
- 6) parole concrete vengono insegnate attraverso il gesto, l'oggetto e immagini, mentre il vocabolario di parole astratte viene insegnato mediante associazioni di idee;
- 7) sia il parlato sia la comprensione aurale sono le abilità da sviluppare maggiormente per l'acquisizione linguistica; la corretta pronuncia e la grammatica vengono enfatizzate.

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

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

- 1) enfasi oltre misura sulle similarità tra l'apprendimento naturalistico della L1 e l'apprendimento della L2 in classe senza tener conto delle esigenze pratiche della realtà scolastica;
- 2) mancanza di una rigorosa di riferimento fondata su studi di linguistica applicata;
- 3) necessità di impiegare 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.

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

cultura del paese dove viene parlata la lingua-obiettivo si fonda su questo aspetto. L'insegnante, creando opportunità di significativa comunicazione, tenta di far autocorreggere lo studente, laddove possibile, adoperando varie tecniche.

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

L'Approccio naturale

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

Poi ebbe l'occasione di collaborare con Stephen D. Krashen, un linguista applicato della University of Southern California, per elaborare una base teorica per l'*Approccio naturale*. Nel 1983 venne pubblicato il loro libro *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, che suscitò ampio interesse ed ebbe notevole rinomanza. Il libro si compone di due parti: la prima è redatta da Krashen che espone, in maniera divulgativa, le basi teoriche già gettate in due saggi precedenti (KRASHEN 1981; 1987²); la seconda parte, redatta da Terrell, contiene consigli pratici per il comportamento in classe dei docenti.

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

I due autori quindi accostano l'Approccio naturale al Metodo naturale (che è un altro termine per indicare ciò che, al volgere del secolo scorso, veniva chiamato Metodo diretto: RICHARDS/RODGERS 2001², 129), ma sebbene la tradizione sia comune, ci sono differenze sostanziali. L'Approccio naturale, nella presentazione di Krashen e Terrell a differenza del

Metodo naturale (=diretto), pone grande enfasi sui monologhi dell'insegnante, sulla ripetizione diretta e sulle domande e risposte formali, e meno attenzione alla produzione accurata delle frasi nella lingua-obiettivo. Nell'Approccio naturale, maggiore importanza è attribuita all'esposizione all'*input*, alla preparazione ottimale degli aspetti emotivi e motivazionali, al periodo prolungato concesso agli apprendenti prima del coinvolgimento diretto nella produzione attiva sia orale che scritta e alla volontà di usare materiali scritti e di altro genere come fonte dell'*input* comprensibile. L'Approccio naturale, infatti, pone la massima enfasi sulla comprensione da parte dell'apprendente al pari di altri approcci basati sulla comprensione nell'insegnamento della L2.

Total Physical Response

Secondo gli studi dello psicologo americano, James Asher, «inventore» della metodologia glottodidattica del *Total Physical Response* e tradotto con Risposta Fisica Totale, nella comunicazione quotidiana l'ascolto è l'abilità che, generalmente, usiamo più spesso, mentre la comprensione orale è fondamento di una reale competenza linguistica⁸.

Nel TPR lo studente è al centro del processo di insegnamento, perché viene motivato e condotto dal docente verso l'autorealizzazione. La principale specificità del TPR sta nel collegare la lingua da apprendere con il movimento, le azioni, la fisicità degli studenti, che non sono costretti alla produzione immediata della lingua-obiettivo, ma sono esposti ad una gamma di input linguistici che possono essere usati anche per la produzione. Il docente fornisce agli studenti un input verbale formato da comandi al quale essi *rispondono* fisicamente, con comportamenti non verbali, ovvero eseguendo i comandi dati: essi vanno da semplici ordini del genere «apri la porta» a lunghe sequenze di azioni e comportamenti diversi: essi, a livello linguistico, possono contenere tempi verbali diversi, forme negative, sinonimi o contrari, espansioni più o meno lunghe e complesse, per proporre un input linguistico ricco e variato; l'input verbale è arricchito da gesti, disegni, oggetti, immagini per facilitarne la comprensione, vera modalità dell'effettiva acquisizione della L2. Il metodo del TPR ha avuto un successo planetario, se è lecita l'espressione.

⁸ James Asher ha scritto numerosi articoli e libri inerenti al TPR. Rimane fondamentale ASHER 1976.

Si noti che sia l'Approccio Naturale sia TPR traggono origine dal cosiddetto *Comprehension Approach*, sviluppatosi negli USA a partire dagli anni Settanta.⁹

Il Metodo Polis

Il Metodo Polis è un metodo eclettico, «inventato» da Christophe Rico, linguista francese e autore del corso *Polis: parler le grec ancien comme une langue vivante* (RICO 2009). Il Metodo Polis potrebbe essere annoverato tra i metodi «naturali» o- come si direbbe oggi- «comunicativi» dove l'uso attivo della lingua greca in situazioni comunicative ha una parte significativa: un uso orale più moderato della lingua greca è prevista dal manuale *Ancient Greek Alive* (SAFFIRE/FREIS1999), dove vengono impiegati testi, combinati con schemi grammaticali e con esercizi di produzione orale. Il fine non è lo sviluppo della competenza attiva della lingua greca, ma l'assimilazione di strutture grammaticali mediante la ripetizione orale (SAFFIRE 2002).

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 metà tra il primo *koinè*

⁹ Winitz (1981, XVII-VVIII) così sintetizza così i fondamenti del *Comprehension Approach*: Le regole della lingua sono molto facilmente e accuratamente acquisite grazie all'inferenza. I dati essenziali sono le frasi di una lingua. La facilità con cui l'apprendimento ha luogo dipende dalla sequenziazione programmatica delle frasi. — L'acquisizione di una lingua è essenzialmente un processo implicito, poiché l'acquisizione della conoscenza linguistica non è, per lo più, sotto l'esplicito controllo o sotto la conscia consapevolezza dello studente. Inoltre, l'istruzione esplicita sulle regole (di superficie) può essere dannosa per il processo di apprendimento. — Le regole di una lingua sono interrelate in modo così complesso e così dettagliato quanto basta a precludere un apprendimento privo di errori senza esposizione a una larga parte della grammatica di una lingua. In questo frangente, l'acquisizione di una lingua è vista come non lineare in quanto l'informazione in lezioni successive fornisce la chiarificazione del materiale presentato in precedenza. — La comprensione è una routine dell'insegnamento laddove lo studente è sistematicamente esposto alle frasi della lingua obiettivo. Gli esercizi di produzione, i *drill* di grammatica, e la pratica di traduzione non sono generalmente usati come routine di insegnamento, sebbene possano essere talvolta usati per verificare la comprensione.

(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 è 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: è, 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].¹⁰

Nel corso, in generale, si utilizzano le medesime tecniche usate per l'apprendimento delle lingue moderne: 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 correntemente e fluidamente in greco antico (cioè la *koiné*, in particolare degli autori cristiani), 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. Secon-

¹⁰ Rico puntualizza i «vantaggi» pedagogici della scelta di adottare il sistema fonologico degli inizi del greco *koinè*, quando la lingua impiegata è quella del I d.C.: nel greco del primo secolo la pronuncia era diventata assai lontana dall'ortografia, in quanto molti dittonghi si erano fusi con le vocali (oi veniva pronunciato come u, ai come ε ed ει come i), dando luogo al fenomeno linguistico conosciuto come «itacismo». L'unità del greco *koinè* si fonda sulla sua produzione letteraria e, perciò, Rico ha ritenuto opportuno adottare la pronuncia più vicina possibile ai testi scritti e, leggendo i testi greci, distingue l'accento circonflesso dall'accento acuto.

do 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.¹¹

In maniera sinottica, mostriamo le caratteristiche salienti dei metodi impiegati per l'insegnamento delle lingue classiche rispetto al Metodo Polis.

Conclusioni

Come sempre, ogni innovazione metodologica, che poi è un ritorno di pratiche antiche rivisitate, suscita il dibattito tra gli studiosi e la curiosità di coloro che insegnano le lingue antiche, spesso dividendolo in tifoserie avverse se è lecita l'espressione. Ciò che invece è, a parere dello scrivente, auspicabile, o meglio necessario, è che i docenti di lingue classiche debbano diventare maggiormente consapevoli del cambiamento cognitivo dei giovani studenti al terzo millennio, la cui mente, è presa dalla rete, dal web, il quale «alfabetizza» a livello cognitivo la mente stessa. Il Metodo Polis nasce anche da questa constatazione e richiama molti giovani ad apprendere il greco antico in maniera costruttiva e interattiva¹². Secondo la nozione di «postmetodo» propugnata da Kumavadelu, il Metodo Polis è un'alternativa ai metodi tradizionali nella misura in cui Rico ha sistematizzato, con un certo eclettismo basato sulla propria esperienza di docente- non si sa quanto consapevolmente- alcune strategie e prassi del Metodo diretto e Approccio Naturale, mentre egli dichiara apertamente l'uso del TPR, specialmente per i principianti. Il Metodo Polis si basa dunque sui seguenti aspetti:

- 1) La lingua si apprende per via naturale e in contesto situazionale: una situazione «verosimile» attiva nell'apprendente conoscenze relative a quell momento particolare, per esempio: se si ipotizza, dalla prima lezione, la presentazione di se stessi, è «scontato» che si chiederà il nome, la provenienza, la professione, ecc.
- 2) La lingua viene veicolata prima di tutto secondo il codice orale e in subordine a quello scritto: le parole, secondo un'immagine omerica, sono «alate» e arrivano prima grazie al loro suono.
- 3) La lingua viene appresa basata sulla comprensione immediata rispetto a

¹¹ Vi è un sito dedicato al corso, poliskoine.com.

¹² Vengono regolarmente organizzati corsi di *full immersion* a Roma, Barcellona, Gerusalemme e negli Stati Uniti, pubblicizzati dal sito.

un'accuratezza della riflessione metalinguistica: tutti i metodi che in qualche modo rientrano sotto l'ombrello del metodo naturale privilegiano la comprensione rispetto allo studio delle strutture grammaticali, in analogia con l'apprendimento di una lingua madre da parte di un bambino fin dai primi anni della sua vita.

4) La lingua è oggetto di manipolazione grazie ai numerosi esercizi (compresi quelli mutuati dalla didattica delle lingue moderne) prima che di analisi teorica. L'uso moderato della traduzione dal greco antico alla L1 del discente è finalizzato all'accertamento dell'avvenuta comprensione del testo; infatti l'obiettivo finale del corso è la lettura «corrente» e la comprensione dei testi senza dover passare necessariamente dalla traduzione (l'assimilazione di un ampio bagaglio lessicale – su base frequenziale, perché il corso è così impostato – è presupposto di un full immersion).

5) Il contesto altamente significativo è sempre preponderante rispetto alla singola regola grammaticale: in sintonia con il Metodo della Lettura, si studia una grammatica di servizio e funzionale alla comprensione dei testi scritti (*running grammar*) e non alla produzione di scritti retoricamente elaborate dove sarebbe richiesta un livello di conoscenza della grammatica elevata.

6) L'interesse e la motivazione dello studente hanno un ruolo fondamentale nell'apprendimento e devono essere sempre tenuti attivi: i metodi glottodidattici «umanistico-affettivi» pongono grande enfasi sulla componente emotiva del discente poiché tutte le risorse cognitive sarebbero maggiormente «aperte» all'assimilazione dell'input linguistico.¹³

7) La *full immersion* della lezione linguistica mira a creare le condizioni in cui il formalismo e l'astrattezza della grammatica non costituiscano un punto di arrivo della didattica oppure un ostacolo da superare con pazienza e fatica: secondo gli studiosi della psicologia cognitiva, esiste la conoscenza di una lingua implicita, intuitiva, tipica di un apprendimento naturale come la L1, a fronte di una conoscenza esplicita, caratterizzata dallo studio della grammatica, che avviene solitamente a scuola.

8) Spesso, nelle prime fasi dell'insegnamento della lingua greca antica, nel metodo Polis vengono utilizzate strategie del TPR per rendere accessibile le prime parole in greco antico: il docente «comanda» di prendere un oggetto di uso quotidiano, accompagnando magari con un aggettivo, oppure di aprire la porta ecc... naturalmente l'uso dell'imperativo è preponderante!¹⁴

¹³ L'input è il materiale linguistico a cui l'apprendente è sottoposto nella sua interazione. L'input, naturalmente, è un fattore necessario per l'acquisizione di una L2 e ha caratteristiche proprie che contribuiscono a favorirne la comprensione e l'acquisizione da parte dell'apprendente. Quando l'input è assimilato dal sistema linguistico della mente umana, l'input diventa *intake*.

¹⁴ Si veda un filmato di una lezione iniziale a [youtube.com/watch?v=tJrGaOF-bOw](https://www.youtube.com/watch?v=tJrGaOF-bOw).

9) La scelta linguistica del greco della *koiné* è funzionale alla visione didattica del Metodo Polis: la lingua è flusso di messaggi di saggezza, bellezza e di contenuti eternamente validi per l'uomo di ogni tempo, come testimonia l'uso secolare e in contesti storico-geografici-culturali-etnici del greco antico come lingua «franca».

Senza la volontà di dare una valutazione o un giudizio del Metodo Polis, esso può essere interpretato come una risposta pedagogica alla crisi della cultura classica nel terzo millennio e in un mondo sempre più sconvolto da crisi di vario genere ed effetti della globalizzazione. La rapida diffusione del Metodo Polis è un riflesso del bisogno di «accedere» rapidamente all'apprendimento del greco antico e senza sforzo, per un cervello che è sempre *on line* e collegato in *social network*.

Ma avverte Canfora (2002, 51-54): «La perdita delle lingue classiche sarebbe troppo grande. Naturalmente ci possono essere anche i secoli bui, come quelli dopo Giustiniano, ma non sta a noi agevolare un processo del genere. Al tempo stesso però dobbiamo cercare di dare alle scuole ordinamenti tali che non siano totalmente privati di preziosi elementi di conoscenza quali appunto le lingue antiche accanto allo studio delle civiltà antiche. (...) A scuola, ai professori di liceo che si arrabbiano per gli sbagli degli allievi, dico sempre: state calmi, perché hanno sbagliato fior di umanisti. L'errore, certo, l'errore grossolano, che si sana rapidamente, quello dovrebbe essere il più presto possibile rimosso, ma il fatto che il testo sia aperto, che l'interpretazione sia un problema e che la traduzione abbia molte 'uscite', questo insegnatelo ai giovanotti. Sarebbero più interessati che non al feticismo di una misteriosa traduzione unica e vera, che forse nessuno riesce ad acciuffare... Per questo io ritengo che gli antichi ci siano utili, non perché Cicerone ha detto parole immortali senza le quali non mi so orientare nel mondo. E' chiaro. La traduzione è un tipo di esercizio che, rispetto alle lingue classiche, proprio perché sono prive di contesto o sono dotate di un contesto che ti devi faticosamente conquistare, è più difficile e quindi più utile, più 'mobilitante'. Ed è, si badi, un modo di mobilitare il cervello che non ha ancora trovato l'uguale: io non vedo perché se ne debba fare a meno. Platone diceva che si debbono far studiare musica e matematica: non c'è nulla di più astratto e più 'inutile' dell'una e dell'altra.»

La conoscenza, almeno basilare, delle teorie dell'apprendimento delle L2 può contribuire positivamente al miglioramento della professionalità del docente di lingue antiche mettendolo nella condizione di adottare stra-

tegie e prassi adeguate ai bisogni formativi degli alunni, senza snaturare il fine dello studio, anzi dello *studium*, della lingua latina o greca: l'accesso a un patrimonio di parole e valori perenni – di *humanitas*.

Bibliografia

- ANTHONY 1963 = E. M. ANTHONY, Approach, method and technique, *English Language Teaching* 17, 63-67.
- ASHER 1977 = J. ASHER, *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos.
- AUBANEL 1956 = E. AUBANEL (ed), *Premier congrès international pour le latin vivant*, Avignon.
- AUBANEL 1960 = E. AUBANEL (ed), *Deuxieme congrès international pour le latin vivant*, Avignon.
- AUBANEL 1964 = E. AUBANEL (ed), *Troisième congrès international pour le latin vivant*, Avignon.
- BALBO 2007 = A. BALBO, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino.
- BALBONI 2012³ = P.E. BALBONI, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino.
- BATTEZZAGHI 2013a = S. BATTEZZAGHI, Latino. Macché lingua morta!, *La Repubblica*, 18-03-2013, 28-31.
- BATTEZZAGHI 2013b = S. BATTEZZAGHI, 'Pater optime, ubi est mensa pauperorum?' Il latino e l'opinione pubblica contemporanea, *Latinitas* 1, 179-185.
- BRUNI 2005 = E.M. BRUNI, *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Roma.
- CANFORA/CARDINALE 2013 = L. CANFORA, U. CARDINALE (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna.
- CANFORA 2002 = L. CANFORA, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*, Milano.
- CARDINALE/ONIGA 2012 = U. CARDINALE, R. ONIGA, (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna.
- DEBYSER 1973 = F. DEBYSER, La mort du manuel et le declin de l'illusion methodologique, *Français dans le monde* 30, 63-68.
- DILLER 1978 = C. K. DILLER, *The language teaching controversy*, Rowley (MA).
- HOWATT 1984 = A. P. R. HOWATT, *A History of English Language Teaching*, Oxford.
- FREDDI 1994 = G. FREDDI, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino.

- GASS/SELINKER 2008³ = S. M. GASS, L. SELINKER, *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, New York & London.
- JIMENEZ DELGADO 1965 = J. JIMENEZ DELGADO, Dos métodos nuevos, *Revista de Educación* 69, 381-388.
- KELLY 1976² = G. KELLY, *25 centuries of language teaching (500 BC – 1969)*, Rowley (Mass).
- KRASHEN 1981 = S.D. KRASHEN, *Second language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford.
- KRASHEN 1987² = S.D. KRASHEN, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York.
- KRASHEN/TERRELL 1983 = S.D. KRASHEN, T.D. TERRELL, *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, London.
- KUMARAVADIVELU 1994 = B. KUMARAVADIVELU, The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching, *TESOL Quarterly* 28, 27-48.
- KUMARAVADIVELU 2006 = B. KUMARAVADIVELU, TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends, *TESOL Quarterly* 40, 59-81.
- MARCKWARDT 1972 = A. D. MARCKWARDT, Changing winds and shifting sands, *MST English Quarterly* 21, 3-11.
- MILANESE 2012 = G. MILANESE, *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in U. CARDINALE, R. ONIGA (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna, 78-79.
- MUCCI 2012 = G. MUCCI, Il latino e il greco, *Quaderno de «La Civiltà cattolica»* 3887, 487-481.
- NUSSBAUM 2013 = M. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna.
- PAYENE 2013 = P. PAYENE, *La «querelle» del latino e del greco in Francia (1870-2007). Il punto di vista delle istituzioni*, in L. CANFORA, U. CARDINALE (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, 201-221.
- PRABHU 1990 = N. S. PRABHU, There Is No Best Method. Why?, *TESOL Quarterly* 24/2, 161-176.
- PUREN 1994 = C. PUREN, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris.
- RICHARDS/RODGERS 2001² = J. RICHARDS, T. RODGERS, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge.
- RICO 2009 = C. RICO, *Polis. Parler le grec ancien comme une langue vivante*, Paris.

Marco Ricucci

ROCCA 2011 = S. ROCCA, *La didattica del latino: lo stato dell'arte*, in R. PERELLI, P. MASTRANDREA (a cura di), *Latinum est et legitur... Prospettive, metodi, problemi dello studio dei testi latini. Atti del Convegno (Arcavacata di Rende, 4-6 novembre 2009)*, Amsterdam, 163-176.

SAFFIRE/ FREIS 1999 = P. SAFFIRE, C. FREIS, *Ancient Greek Alive*, Chapel Hill (N.C.).

SAFFIRE 2006 = P. SAFFIRE, *Ancient Greek in Classroom Conversation*, in J. GRUBER-MILLER (ed.), *When dead tongues speak : teaching beginning Greek and Latin*, Oxford, 158-189.

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

TITONE 1968 = R. TITONE, *Teaching foreign languages: An historical sketch*, Washington.

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

VESPA 2012 = B. VESPA, *Fuori Porta, Panorama*, 7/02/2012, 31.

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

WINITZ 1981 = H. WINITZ, *The Comprehension Approach: An Introduction*, in H. WINITZ (ed), *The Comprehension Approach to foreign language instruction*, London, IX-XVIII.

Marco Ricucci

Studi Umanistici, Università degli Studi di Udine

Teaching Ancient Greek as a living language: A survey of the Polis Method

Abstract

The Polis Method was recently devised by Christophe Rico in order to teach Ancient Greek as a 'langue vivante'. Coming at a time when classical instruction is facing challenges worldwide, Rico's method may be a possible answer, as it is clearly inspired by a whole spectrum of methodologies concerning modern languages.

Key Words: the Polis Method, Pedagogy of the Classical Languages, Second Language Acquisition.