

Marco Ricucci

*O mensa! Perché Winston Churchill da studente odiò il latino?
Una risposta pedagogica alla luce delle teorie di Krashen*

Abstract

L'istruzione classica sta affrontando una crisi mondiale per molteplici cause: mentre il mondo accademico è impegnato a individuare le radici di ciò che di significativo l'antichità può dare alla modernità, i docenti devono trovare approcci innovativi per insegnare latino e greco antico agli studenti adolescenti ai quali le lingue classiche sembrano non piacere più. In questo articolo viene rivisitata, alla luce delle teorie della Second Language Acquisition di Stephen D. Krashen, il resoconto dell'esperienza di apprendimento di Winston Churchill quando imparò il latino da ragazzo.

Classics instruction is facing a worldwide crisis due to multiple causes: while academic response consists in pointing out the roots of meaningfulness of antiquity related to modernity, teachers have to find innovative approaches of pedagogy for teaching Latin and Ancient Greek to teen-agers students who seem to dislike them. In this article William Churchill's recollection of his own experience as a pupil learner of Latin is investigated in limelight of Stephen D. Krashen's Second Language Acquisition theory.

1. *Premessa*

La crisi dell'istruzione classica sta dilagando in tutta Europa e si fa più maturo e cosciente il dialogo tra antichità e modernità¹.

Iniziato – forse – *ante litteram* con la celebre *querelle des Anciens et des Modernes* nella Francia del XVII secolo, questo dialogo viene chiaramente testimoniato da varie iniziative: vengono fondate riviste legate ai cosiddetti *reception studies*, oppure riviste che tentano di vedere la relazione tra antico e moderno non solo a livello culturale, ma anche linguistico²; oppure ci sono saggi storici che in maniera esplicita mettono a confronto situazioni storiche lontane nel tempo ma vicine per dinamiche e casualità³.

¹ Si segnala l'iniziativa di Ivano Dionigi, già Magnifico Rettore dell'Ateneo bolognese, che, con nota ufficiale dell'USR per l'Emilia-Romagna (Nota 17337 del 11/09/2017), ha rivolto questo augurio conclusivo agli alunni del primo anno dei licei dove si studia il latino: «Che lo studio del latino ti appassioni e ti arricchisca; e che tu in questi cinque anni possa condividere con i tuoi amici e professori la bellezza stupenda e tremenda di quella cosa che chiamiamo vita» (url: <http://istruzioneer.it/2017/09/13/il-latino-ti-insegna-messaggio-del-centro-studi-la-permanenza-del-classico-alma-mater-studiorum-universita-di-bologna/>).

² Solo per fare un esempio, la rivista *Lingue antiche e moderne* intende aprire un luogo di incontro e riflessione (privilegiato per filologi classici e filologi moderni; vengono infatti accolti i contributi volti a

Secondo Françoise Waquet,

«dal Rinascimento agli anni centrali del Novecento , la storia della cultura occidentale può essere scritta nel segno del latino. La stessa lingua regnò nella scuola, si fece sentire nella chiesa, almeno nei paesi cattolici, e sino al XVIII secolo fu il veicolo principale del sapere nelle sue forme dotte. Anche quando il latino perdetto di importanza, per esempio nella scuola degli anni intorno 1950, rimase comunque, e dappertutto, un elemento del contendere (...). A questo punto si pone in tutta evidenza una domanda: a che scopo il latino? (...) Converrà a questo punto cambiare prospettiva, se si vuole cogliere pienamente ciò che, nel mondo occidentale, volle dire il latino»⁴.

Per riportare la questione in termini più squisitamente pedagogici, negli ultimi tempi ci sono state interessanti proposte di innovazioni metodologiche rispetto agli approcci tradizionali: qui voglio almeno accennare alla “invenzione” del Metodo Polis per il greco antico⁵ e del Metodo Neocomparativo per il latino⁶.

Ma la questione sta tutto nel metodo di insegnamento?

Difficile trovare una risposta esauriente ed esaustiva, come ci dimostra, nel caso delle lingue moderne, la storia generale dei metodi glottodidattici nel “secolo ossessivo” della ricerca del metodo migliore (1890-1980)⁷; il suo andamento, infatti, ci può apparire come quello del “vento che sposta le dune di sabbia”⁸. Ma una svolta indubbiamente fondamentale è costituita dallo spostarsi del dibattito metodologico, intorno agli anni Settanta del XX secolo, dall’insegnamento all’apprendimento, nella convinzione che, conoscendo in maniera più dettagliata i meccanismi con cui la mente umana apprende una lingua seconda (L2), sarebbe stato possibile migliorare, di conseguenza, le strategie, le tecniche, l’approccio dell’insegnamento linguistico in vista di una maggiore efficacia⁹. Nasceva così, dalla linguistica applicata, un campo di studi che ora viene chiamato *Second Language Acquisition* (d’ora in poi *SLA*)¹⁰.

indagare come le lingue antiche hanno continuato ad essere vitali e operanti all’interno della modernità, dall’Umanesimo al Classicismo, divenendo così anch’esse, a pieno titolo, lingue dei moderni).

³ ENGEL 2013.

⁴ WAQUET (2004, 251-54).

⁵ RICUCCI 2015.

⁶ RICUCCI 2013; RICUCCI 2014a; RICUCCI 2014b. RICUCCI 2016. Renato Oniga è stato il teorizzatore, Rossella Iovino ha proposto alcune applicazioni didattiche: per la bibliografia di questi studiosi si vedano gli articoli poco prima menzionati.

⁷ KELLY 1976².

⁸ MARCKWARDT (1972, 5).

⁹ HOWATT (1984, 284).

¹⁰ LIGHTBROWN 1985; LIGHTBROWN 2000.

La *SLA* è il campo di ricerca che focalizza il proprio oggetto di indagine sugli apprendenti e sull'apprendimento piuttosto che sugli insegnanti e sull'insegnamento. Gass e Selinker¹¹ definiscono la *SLA* come “the study of how learners create a new language system”, sottolineando come essa sia lo studio di ciò che di una L2 venga imparato e di ciò che non venga imparato.

Come è stato scritto,

«the field of SLA address the fundamental question of how learners come to internalize the linguistic system of another language and how they make use of that linguistic system during comprehension and speech production. Although, we can draw some pedagogical implications from theories and research in SLA, the main objective of SLA research is learning and not teaching»¹².

Recentemente, anche la didattica delle lingue classiche si è avvalsa dei risultati della *SLA*, pur preservando la peculiarità dell'insegnamento del latino e del greco antico¹³. In questa sede¹⁴, dunque, si vuole, proporre un tentativo volto a contestualizzare la testimonianza autobiografica dell'esperienza di Winston Churchill come apprendente del latino nell'alveo delle teorie dell'apprendimento di una L2 elaborate dal linguista applicato Stephen D. Krashen¹⁵.

La testimonianza di Churchill, che si trova nel libro *My Early Life*, andrà, naturalmente, riportata al contesto storico-culturale del suo tempo, ma può costituire uno stimolante spunto per la riconsiderazione della didattica del latino nei nostri tempi

¹¹ GASS, SELINKER (2008³, 1).

¹² VANPATTEN, BENATI, (2010, 2).

¹³ MORRELL 2006; RICUCCI 2012; CARLON 2014.

¹⁴ Un approccio che privilegi *exempla* di famosi studenti delle lingue classiche in termini di storia dell'istruzione classica e in termini di riflessione teorica sulla pedagogia del greco antico e del latino, anche con utili indicazioni per i docenti di oggi, si trova ad esempio in BROCKLISS 2013.

¹⁵ KRASHEN 1991. Lo studioso americano, rileggendo le testimonianze dei biografi dello scopritore di Troia relative alle modalità adoperate per apprendere da autodidatta molte lingue, tra cui il greco antico, conclude che il poliglotta fu esposto a una massiccia dose di input comprensibile; cioè, in estrema sintesi, nel caso del greco antico, due sono le condizioni che hanno portato l'archeologo inglese al 'successo' ad apprendere la lingua omerica: la fortissima motivazione (cioè scoprire, attraverso le indicazioni geografiche, il sito di Ilio, nella convinzione della storicità della guerra di Troia), il contatto assiduo e costante con il testo antico, la conoscenza delle regole grammaticali non ancillari alla comprensione del contenuto, la cura per contestualizzare quanto narrato a livello di civiltà materiale come si direbbe oggi. Infatti Schliemann, che aveva a che fare con numerosi clienti stranieri per le sue attività commerciali, come Krashen ricorda, preferiva trattare gli affari senza la intermediazione di traduttori; perciò imparava lingue da autodidatta e memorizzava interi passi scritti in lingua straniera tra cui anche Omero, grazie alla sua portentosa capacità mnemonica, ma con l'obiettivo primario di 'capire' prima che di analizzare. Per la sintesi delle teorie dell'apprendimento di Krashen vedasi paragrafo 5.

di crisi dell'istruzione classica e può contribuire a illustrare un aspetto del grande statista inglese .

2. Cenni storici sulle glottodidattica alla fine dell'Ottocento¹⁶

Verso la fine del XIX secolo, il metodo 'normale' per insegnare le lingue moderne nelle scuole, in contrapposizione al quale nascevano le nuove proposte, era quello poi definito (dai suoi oppositori) "metodo grammatica-traduzione" (MGT) dei cui fondamenti teorici parleremo più avanti. Esso era stato "inventato" e sviluppato per l'uso nelle scuole secondarie in Prussia, alla fine del XVIII secolo, per consolidarsi nella prassi dei *Gymnasien*, in piena espansione sin dai primi anni dell'Ottocento.

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

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

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

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

¹⁶ Questo paragrafo storico è un libero adattamento e rielaborazione di quanto scritto in RICUCCI 2014c.

Sulla scia delle lingue moderne, anche l'approccio didattico per il latino e il greco antico cambiò rotta dai metodi naturali consolidati da una lunga tradizione dal Rinascimento alla *Ratio Studiorum* dei Gesuiti per tutto il Settecento: la messa a fuoco del MGT come metodo emerge in modo chiaro dal manuale di latino che B. Sears (1802-1880), docente di lingue classiche in America, pubblicò, nel 1845, con il titolo significativo *The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language*.

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

Questo inasprimento grammaticalistico dell'insegnamento delle lingue classiche, in funzione della preparazione a questi test preselettivi degli atenei più blasonati, ebbe l'effetto, a sa volta, sull'insegnamento delle lingue moderne.

Nelle due decadi che vanno dal 1870 al 1890, infatti, ciò portò molti docenti e autori di libri di testo, nel timore che la loro disciplina fosse etichettata come "opzione debole" ad adattare il metodo di insegnamento delle lingue moderne al metodo di insegnamento delle lingue classiche: il francese fu reso "impegnativo" come il latino e il tedesco fu improntato alla disciplina mentale tipica del greco antico. E in questo modo, in questo rapporto metodologico – quasi paradossale – tra didattica delle lingue antiche e moderne, in cui ciascuna emulava l'altra per ferrea disciplina della grammatica, dall'Inghilterra il MGT si diffuse, ancor di più, in tutta Europa anche per l'insegnamento delle lingue moderne.

In Inghilterra, tuttavia, la situazione dell'insegnamento delle lingue vive era precaria: mancando un equivalente delle *Realschulen* tedesche con i loro *curricula* moderni, dove si combinavano materie teoriche con attività pratiche, le *public schools*

inglesi tendevano a emulare le scuole private nel dare il massimo risalto alle lingue classiche; e neppure le università offrivano una formazione adeguata al docente di lingue straniere.

Alla riflessione su questo stato di cose contribuì la *Modern Language Association*, fondata nel 1892, mentre personalità come Henry Sweet si sforzarono di divulgare i principi del Movimento della Riforma, che si affermavano in Germania a partire dal 1880¹⁷, in contrapposizione alla deriva del MGT oppure al proliferare del Metodo Diretto¹⁸.

¹⁷ Il Movimento della Riforma conferì un maggiore prestigio allo studio delle lingue moderne e sottolineò l'importanza della formazione dei docenti: per affermare l'indipendenza dall'istruzione del greco e dal latino, l'insegnamento delle lingue moderne doveva poggiare su fondamenta teoriche più solide. Iniziatore del Movimento della Riforma (*Reformbewegung, Reform Movement*) fu, in Germania, Wilhelm Viëtor (1850-1918), ritenuto uno dei maggiori studiosi del tempo, che nel 1882 pubblicò, sotto lo pseudonimo *Quousque Tandem*, il pamphlet *Der Sprachunterricht muss umkehren!*, ribadendo che i modelli del discorso e non la grammatica erano gli elementi fondanti della lingua, e criticando il MGT in quanto didatticamente inadeguato e non basato su una teoria linguistica di livello scientifico. Questi i principi affermati da Viëtor come base per un nuovo modo di insegnare la L2: 1) il primato della lingua parlata: occorre curare bene la pronuncia della lingua e non ossessivamente l'ortografia formale delle parole; 2) l'assoluta priorità di una metodologia orale in classe; 3) la centralità di un testo connesso e contestualizzato come strumento del processo dell'apprendimento della lingua; 4) la necessità di un "alleggerimento" del carico di lavoro per gli studenti per evitare effetti negativi sulla loro salute fisica e mentale, dovuti alla severità delle scuole del sistema prussiano (il sottotitolo del pamphlet è molto indicativo: *Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*); 5) la necessità di una presentazione della grammatica adeguata, in quanto quella modellata su quella della lingua latina (*house/oh, house/of the house/by, with, or from the house*) caratteristica del MGT, è assurda e potenzialmente fuorviante; 6) la necessità di iniziare l'insegnamento della lingua con una descrizione accurata della lingua basata sulla fonetica¹⁷. Nel primo decennio del Novecento, la denominazione "Metodo diretto", associata sempre all'idea di un metodo "progressista", si diffuse, a quanto pare, dapprima in Francia, grazie a una circolare ministeriale del 1901, che caldeggiava appunto l'uso di tale "Méthode directe", e grazie a un'altra direttiva del 31 maggio 1902 che lo imponeva nelle scuole del paese. In questo quadro, principi e tendenze diversi erano confusi sotto il nome della "metodologia diretta". I fautori contemporanei della "metodologia diretta" non solo raccomandavano una riduzione dell'uso della madrelingua del discente in classe, ma affermavano il primato della lingua parlata non veicolata dall'intermediazione dello scritto e l'importanza dell'insegnamento induttivo della grammatica, l'utilizzo di testi connessi e contestualizzati con la controversa questione dell'impiego della trascrizione fonetica. Questi principi corrispondevano alle principali idee del Movimento della Riforma. Così la versione francese ufficiale del Metodo diretto era assai vicina alla Riforma, o Nuovo Metodo, come veniva chiamato in Germania. Molto più vago era il rapporto con le idee poco accademiche dei sostenitori del "Metodo naturale", dell'americano di Maximilian Berlitz (1852-1921), fondatore della catena di scuole ancor oggi attive, pure in qualche modo accostate al "Metodo diretto" e con esso confuse.

¹⁷ RICHARDS – RODGERS (2001², 5).

¹⁸ Nel primo decennio del Novecento, la denominazione "Metodo diretto", associata sempre all'idea di un metodo "progressista", si diffuse, a quanto pare, dapprima in Francia, grazie a una circolare ministeriale del 1901, che caldeggiava appunto l'uso di tale "Méthode directe", e grazie a un'altra direttiva del 31 maggio 1902 che lo imponeva nelle scuole del paese. In questo quadro, principi e tendenze diversi erano confusi sotto il nome della "metodologia diretta". I fautori contemporanei della "metodologia diretta" non

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

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

3. Presupposti teorico-applicativi del Metodo Grammaticale-Traduttivo

Il MGT, che non poggia su alcuna esplicita teoria linguistica, psicologica o pedagogica¹⁹, 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

solo raccomandavano una riduzione dell'uso della madrelingua del discente in classe, ma affermavano il primato della lingua parlata non veicolata dall'intermediazione dello scritto e l'importanza dell'insegnamento induttivo della grammatica, l'utilizzo di testi connessi e contestualizzati con la controversa questione dell'impiego della trascrizione fonetica. Questi principi corrispondevano alle principali idee del Movimento della Riforma. Così la versione francese ufficiale del Metodo diretto era assai vicina alla Riforma, o Nuovo Metodo, come veniva chiamato in Germania. Molto più vago era il rapporto con le idee poco accademiche dei sostenitori del "Metodo naturale", dell'americano di Maximilian Berlitz (1852-1921), fondatore della catena di scuole ancor oggi attive, pure in qualche modo accostate al "Metodo diretto" e con esso confuse.

¹⁹ RICHARDS – RODGERS (2001², 5).

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 latina²⁰. Il discente, peraltro, il più delle volte non conosce adeguatamente il metalinguaggio, con cui viene indicata la gamma di termini tecnici adoperati per la descrizione di una lingua.

Il metodo si basa sul principio che sapere una lingua significa conoscere le regole della grammatica e sulla convinzione che conoscere le regole della grammatica significa saperle applicare, essenzialmente per produrre una traduzione di frasi dalla lingua materna alla lingua straniera e viceversa. Per arrivare a questa competenza, occorre saper analizzare la lingua oggetto di studio sia conoscendo a livello astratto le caratteristiche formali della lingua sia possedendo una conoscenza metalinguistica grazie alla quale saper ragionare sulla lingua e parlare della lingua. Non solo la conoscenza delle regole è considerata il modo più rapido ed efficiente per accedere ai testi letterari, quindi alla lingua nella sua massima complessità e ricchezza (varianti letterarie colte), ma l'analisi, l'applicazione e la manipolazione delle regole costituiscono un nutrimento dello spirito e una palestra della mente: «le regole di grammatica prescrittiva sono fissate per evitare che ci si allontani dalla norma e dal purismo linguistico»²¹.

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.

²⁰ RIZZARDI – BARSÌ (2007², 31).

²¹ RIZZARDI – BARSÌ (2007², 30).

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

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

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-letterari²².

4. La testimonianza di Winston Churchill

Winston Churchill (1874-1965) fu Primo Ministro del Regno Unito durante la Seconda Guerra Mondiale e, come è a tutti noto ebbe un ruolo fondamentale nel liberare l'Europa e il mondo dalla minaccia totalitaristica del Nazismo e del Fascismo.

All'età di sette anni, fu mandato alla "scuola preparatoria" St. James: le *prep schools*, istituite in Inghilterra nel corso dell'Ottocento, erano collegi residenziali in cui gli studenti venivano preparati per l'ammissione alle scuole più blasonate come Eton e Winchester, e si diffusero rapidamente in quanto i genitori erano spesso funzionari al servizio dell'Impero Britannico, lontani da casa in qualche parte nel mondo²³.

Il padre di Churchill era un membro dell'aristocrazia inglese e la madre discendeva da una ricca famiglia americana. Dopo aver svolto il servizio militare attivo nel difendere l'Impero Britannico in India e Sudan, Churchill fu per un breve periodo giornalista durante la Guerra Boera in Sud Africa. Poi si avviò alla carriera politica e trovò sulla sua strada il Nazismo e il Fascismo.

Nel 1929, il Partito Conservatore perse le elezioni e la conseguenza fu che "the Churchill" non ebbe più incarichi di governo e si dedicò a scrivere libri. Nel 1930 venne pubblicato *My Early Life*, (mentre negli USA il titolo è *A Roving Commission: My*

²² RICHARDS – RODGERS (2001², 4).

²³ BRENDON (2009, 51s).

Early Life), un'autobiografia che copre un arco temporale che va dalla nascita nel 1874 fino al 1902 circa.

In questo libro, Churchill racconta un interessante *tranche de vie* di quando era studente: una delle prime lezioni di lingua latina²⁴, che mai apprese bene²⁵, tanto che anche nella scuola di Harrow riceveva aiuto²⁶.

I was taken into a Form Room and told to sit at a desk. All the- other boys were out of doors, and I was alone with the Form Master. He produced a thin greeny-brown, covered book filled with words in different types of print.

'You have never done any Latin before, have you?' he said.

'No, sir.'

'This is a Latin grammar.' He opened it at a well-thumbed page. 'You must learn this', he said, pointing to a number of words in a frame of lines. 'I will come back in half an hour and see what you know.'

Behold me then on a gloomy evening, with an aching heart, seated in front of the First Declension:

<i>Mensa</i>	a table
<i>Mensa</i>	O table
<i>Mensam</i>	a table
<i>Mensae</i>	of a table
<i>Mensae</i>	to or for a table
<i>Mensa</i>	by, with or from a table

What on earth did it mean? Where was the sense in it? It seemed absolute rigmarole to me. However, there was one thing I could always do: I could learn by heart. And I thereupon proceeded, as far as my private sorrows would allow, to memorise the acrostic-looking task which had been set me.

In due course the Master returned.

'Have you learned it?' he asked.

'I think I can say it, sir', I replied; and I gabbled it off.

²⁴ CHURCHILL (1930, 17-18).

²⁵ Tra le innumerevoli biografie dedicate allo statista inglese, in particolare uscite dopo l'anniversario della morte, vedasi, ad esempio, su questo episodio: HAUGEN (2006, 17-18).

²⁶ Leo Amery (1873-1955), che divenne giornalista e uomo politico, ebbe la sorte di essere compagno di studi di Churchill ai tempi della frequenza della scuola di Harrow dal 1888 e lo aiutava regolarmente in latino, materia obbligatoria (PERRY 2010, 21).

He seemed so satisfied with this that I was emboldened to ask a question.
 ‘What does it mean, sir?’
 ‘I means what it says. Mensa, a table. Mensa is a noun of the First Declension. There are five declensions. You have learnt the singular of the First Declension.’
 ‘But’, I repeated, ‘what does it mean?’
 ‘Mensa means a table’, he answered.
 ‘The why does mensa also mean O table’, I enquired, ‘and what does O table mean?’
 ‘Mensa O table is the vocative case’, he replied.
 ‘O table, – you would use that in addressing a table, in invoking a table.’ And then seeing he was not carrying me with him, ‘You would use it in speaking to a table.’
 ‘But I never do’, I blurted out in honest amazement.
 ‘If you are impertinent, you will be punished, and punished, let me tell you, very severely’, was his conclusive rejoinder.
 Such was my first introduction to the classics from which, I have been told, many of our cleverest men have derived so much solace and profit.

5. Le teorie SLA di Stephen D. Krashen

Stephen D. Krashen, nato nel 1941 e professore emerito all’University of Southern California, ha negli ultimi venti anni pubblicato importanti contributi sulla glottodidattica, sulla linguistica applicata e sul bilinguismo²⁷.

La teoria di Krashen, prima denominata “Modello del Monitor”, poi “Ipotesi dell’Input”, infine “Ipotesi della Comprensione”, rimanendo sostanzialmente sempre la medesima, si inserisce, alla sua origine, nel filone delle riflessioni nate all’interno del *Comprehension Approach*²⁸ e all’interno della *Suggestopedia*²⁹, in voga nel dibattito

²⁷ «In spite of lively criticism and debate, Krashen’s ideas were very influential during a period when second language teaching was in transition from approaches that emphasized learning rules or memorising dialogues to approaches that emphasized using language with a focus on meaning. Since then (...) Krashen’s ideas have been a source of ideas for research in second language acquisition» (LIGHTBOWN, SPADA 2011³, 38).

²⁸ Tra gli anni Settanta e Ottanta, i metodologisti operanti negli USA spostarono la loro attenzione dalla scomposizione della L2 nelle sue componenti grammaticali insegnate in classe, nel tentativo di ricreare l’esperienza dell’acquisizione della L1 per l’apprendente della L2. Secondo gli studi sul *baby talk*, il fatto che il bambino, prima di incominciare a parlare, fosse esposto all’input linguistico, significava che la comprensione dell’input precedeva la produzione: nasce da questa semplice ma essenziale premessa il *Comprehension Approach*, che a livello didattico si esprimeva con il rinvio dell’output nella L2 a favore della comprensione dell’input, e incoraggiando l’apprendente a usare risposte non verbali ma ricche di significato per mostrare l’avvenuta comprensione. Mentre alcuni metodologisti del *Comprehension*

degli anni Settanta. Gli studi di Krashen rappresentano «la prima teoria di ampio respiro che tenta di mettere in relazione una varietà di fenomeni nell'apprendimento linguistico che va dall'effetto dell'età al controverso ruolo dell'istruzione»³⁰.

Seguendo fedelmente l'estrema sintesi offerta dallo stesso Krashen³¹, le seguenti ipotesi della Teoria del Monitor o dell'Input comprensibile o della Comprensione spiegano come la mente umana impari una L2:

1. *L'Ipotesi dell'Acquisizione e dell'Apprendimento.* L'uomo ha due modi indipendenti per sviluppare l'abilità in un'altra lingua: l' *Acquisizione (acquisition)* è un processo subconscio e intuitivo di costruire una conoscenza linguistica che è immagazzinata nella mente, non diversamente da come fa un bambino che “prende su ” (*pick up*) la lingua prima; l'*Apprendimento (learning)* è un processo conscio in cui gli apprendenti pongono attenzione alla forma, immaginano le regole e sono generalmente consci del loro processo mentale: la conoscenza è, in questo caso, sulla lingua (*knowledge about language*).
2. *L'Ipotesi dell'Ordine Naturale.* L'ordine in cui acquisiamo i morfemi (o alcune regole della grammatica) è in un certo senso naturale e, come tale, è prevedibile: ciò non significa che tutti acquisiranno le strutture esattamente nello stesso ordine, ma alcune strutture saranno acquisite prima, altre dopo, indipendentemente dalla difficoltà o dall'importanza del fenomeno linguistico o dalla regola grammaticale.
3. *L'Ipotesi del Monitor.* L'abilità di produrre frasi proviene dalla competenza della lingua Acquisita, mentre il Monitor, una “funzione” innata della mente umana, si basa sulla competenza della lingua Appresa, la quale, appunto,

Approach mettono in sequenza attentamente le strutture grammaticali e gli elementi lessicali nei loro programmi didattici con la presentazione induttiva delle regole grammaticale, altri propongono, invece, che debba essere seguito un sillabo semantico, senza impartire in classe alcuna lezione di grammatica, in quanto la grammatica non facilita l'acquisizione ma, essendo conoscenza formalizzata, può servire all'apprendente a monitorare la produzione a livello cosciente per raggiungere la correttezza dell'uso delle forme linguistiche.

²⁹ La Suggestopedia è un metodo di insegnamento glottodidattico sviluppato dallo psicoterapeuta bulgaro Georgi Lozanov (1926-2012) negli anni Sessanta con l'obiettivo di arricchire e accelerare l'apprendimento della L2, liberando la mente umana dalle credenze negative della difficoltà dell'apprendimento, cioè abbassando il Filtro Affettivo dell'apprendente.

³⁰ VANPATTEN – WILLIAMS (2007, 25).

³¹ KRASHEN (1994, 45-46).

funziona solo da ‘monitor’, da filtro di controllo, per ripulire, secondo criteri di correttezza, la produzione scritta oppure orale (*output*). Tre condizioni devono essere soddisfatte per il funzionamento efficace del Monitor: tempo sufficiente per “pensare” alla regola; focalizzazione sulla forma ovvero concentrazione sulla correttezza formale; conoscenza consapevole delle regole grammaticali.

4. *L’Ipotesi dell’Input Comprensibile*. Per acquisire la lingua c’è un solo modo: comprendere il messaggio della produzione linguistica (scritta oppure orale) nell’ambiente in cui siamo, cioè l’*input*. Più precisamente, partendo dall’assunto che chi acquisisce una lingua acquisisce gli aspetti della lingua in un ordine prevedibile, qualora sia al livello di *i*, si è ipotizzato che chi acquisisce può acquisire *i+1*, cioè un’informazione linguistica che sia un poco più oltre il suo attuale livello (indicata dalla “i”), se comprende l’input contenente *i+1*. L’input comprensibile è la condizione necessaria, ma non sufficiente, in quanto interrelate ci sono le altre ipotesi che entrano in gioco.
5. *L’Ipotesi del Filtro Affettivo*. L’Acquisizione della lingua, cioè l’interiorizzazione dell’input comprensibile (*intake*), avviene in certe condizioni emotive: l’apprendente, coinvolto, interessato, motivato e non in ansia, non chiude la porta, per così dire, cioè non attua un blocco mentale per cui il filtro affettivo è basso. In questa maniera, l’input contenente *i+1*, se compreso, può diventare *intake* nel LAD (*Language Acquisition Device*), ovvero un ipotetico meccanismo del cervello umano postulato da Chomsky per spiegare l’acquisizione umana del linguaggio.

Le parole con cui Krashen apre la monografia dedicata all’Ipotesi dell’Input sono inequivocabili:

As Input Hypothesis well know by now, the Input Hypothesis forms part of what I call, perhaps audaciously, a theory of second-language acquisition, and it has become clearer to me over the last few years that the Input Hypothesis is the most important part of the theory. The Input Hypothesis claims that we acquire language in an amazingly way- when we understand messages. We have tried everything else- learning grammar rules, memorizing vocabulary, using expensive machinery, forms of group therapy, etc...What has escaped us all these years, however, is the one essential ingredient: comprehensible input³².

³² KRASHEN (1985, VII).

6. Approfondimento sull'Ipotesi del Monitor e del Filtro Affettivo

Se è stata presentata, pur in grande sintesi, la complessa teoria dell'apprendimento di Krashen in cui entra in gioco una serie di fattori concomitanti per cui si attua l'acquisizione di una lingua prima o seconda nella mente umana, è bene soffermarci su due delle Ipotesi, in quanto più direttamente "osservabili" e "constatabili" nell'apprendimento delle lingue classiche che sono, perlopiù, fruite nel solo codice scritto; infatti, le altre Ipotesi possono essere "sperimentate" per le lingue naturali che vengono comunemente parlate e di cui esistono parlanti nativi.

Senza nessuna pretesa di esaustività, le due Ipotesi prese in esame, dunque, offrono alcuni spunti per riconsiderare la testimonianza di Churchill (*vir illustris*, come si direbbe tra classicisti!) come apprendente del latino, contestualizzata nella storia della didattica del suo tempo, con qualche stimolo alla riflessione per i docenti dei nostri giorni.

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

Sono tre le condizioni perché il Monitor possa funzionare:

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

Riferendosi a studi di casi specifici, Krashen distingue i *Monitor over-users*, cioè gli apprendenti senza reale fluency dovuta all'esitazione e all'autocorrezione a causa della personalità o ai metodi di insegnamento che hanno enfatizzato troppo l'insegnamento della grammatica, dai *Monitor under-users* che possono aver acquisito la lingua basandosi soltanto sul sistema dell'acquisizione sia perché lo preferiscono sia per mancanza di conoscenza consapevole delle regole grammaticali. L'insegnante, invece, ha l'obiettivo di produrre *optimal Monitor users* che siano in grado di utilizzare la loro conoscenza consapevole delle regole nelle circostanze appropriate, come quando devono scrivere.

Negli anni Settanta si iniziò a dare una spiegazione alle variabili di matrice emotiva che, determinando un eterogeneo grado di acquisizione di L2, sono la motivazione, l'attitudine, la *self-confidence* e l'ansia.

Queste ricerche attinsero a un filone di studi che dalla fine degli anni Cinquanta, specialmente in Canada, dove il bilinguismo secolare delle comunità anglofone e francofone aveva posto grande attenzione al problema dell'apprendimento della L2, e, perciò, in particolar modo si era indagato l'aspetto più emotivo della mente umana durante l'apprendimento di una lingua diversa dalla propria: in questo modo si misero in luce il concetto di motivazione, attitudine e stili cognitivi.

Il filtro è quella "parte" del sistema mentale, che viene chiamato *Language Acquisition Device* (LAD), che, in maniera subconscia, elabora l'input linguistico selezionando la lingua di arrivo in base a ciò che in psicologia è "affetto", cioè quell'insieme delle motivazioni, dei bisogni, degli atteggiamenti, insomma, degli stati emotivi dei discenti.

Potremmo paragonare il filtro affettivo³³ a un passaggio che, quando è aperto, consente all'*input* di raggiungere il modulo linguistico, se invece rimane chiuso non permette l'interiorizzazione del dato linguistico, anche se si tratta di un comprensibile *input*, di un messaggio che ha le caratteristiche che abbiamo enucleato prima, ovvero essere autentico, essere significativo e comprensibile.

Ma, premesso ciò, bisogna porsi una domanda: quali sono le condizioni, i fattori, i motivi che permettono, in base alla teoria di Krashen, al filtro affettivo di aprire la porta, in questo modo permettendo all'*input* comprensibile di diventare *intake*, ovvero l'assorbimento *dell'input*?

Il filtro affettivo è aperto nell'apprendente quando si verificano tre condizioni che ne determinano l'apertura:

- 1) la motivazione, che è di due tipi a) integrativa, nel senso che sorge quando l'apprendente è motivato a imparare perché desidera essere reputato parte integrante della comunità della L2, b) di tipo strumentale, in quanto scatta per la necessità di raggiungere obiettivi pratici, come ad esempio il superamento di un esame o il miglioramento della propria posizione personale, economica e di carriera.
- 2) la personalità, nel senso che chi ha una personalità più forte non si sentirà intimidito a causa della propria inadeguatezza o non si sentirà i propri limiti e quindi sarà molto più propenso ad avventurarsi a cimentarsi nella lingua, anche a rischio di commettere errori.
- 3) l'empatia, ovvero la capacità di immedesimarsi nella realtà soggettiva dell'altro e quindi di comprenderlo, al contempo mantenendo il proprio punto di vista.

³³ KRASHEN (1987², 31).

Secondo Krashen il Filtro Affettivo è responsabile della variazione individuale nell'acquisizione della L2 e differenzia l'acquisizione della L1 da parte del bambino dall'acquisizione della L2, poiché il Filtro Affettivo è qualcosa che i bambini non hanno e/o non usano.

Krashen congetta che, se l'adulto non apprende con successo la L2, ciò dipenda dal rinforzarsi del filtro affettivo nel periodo della pubertà e ritiene che il filtro, ossia il blocco affettivo, si allenti sino a scomparire quando si è così "presi", "catturati", dall'esprimere il senso del messaggio, da lasciarsi andare, dimenticando temporaneamente che si sta leggendo o ascoltando, parlando, scrivendo in una lingua straniera.

Coloro che acquisiscono meglio la L2 sono le persone che hanno un'attitudine migliore ad avere il filtro affettivo più basso, condizione che significa essere più "aperti" all'*input* comprensibile³⁴. Se l'*input* comprensibile è somministrato in classe in atmosfera rilassata, il tempo impiegato in modo migliore è quello dedicato ad attività legate all'*input*, anche se a livello teorico si rileva il paradosso di usare l'Ipotesi del Filtro Affettivo per spiegare le differenze nell'acquisizione della L2 tra bambini e adulti.

6. Forse un monito anche per i docenti di oggi: perché Churchill odiò il latino?

Dal quadro della storia dell'insegnamento linguistico che abbiamo delineato, possiamo contestualizzare meglio il resoconto che Winston Churchill scrive nella sua autobiografia, quando ricorda il suo primo contatto con la lingua latina: non manca certo l'umorismo inglese nel mettere in evidenza l'utilità di usare il caso vocativo *mensa* nel rivolgersi a un tavolo!

Il grammaticalismo dell'insegnamento della lingua latina della scuola di Churchill è l'idra contro cui lottò W.H.D. Rouse (1863-1950)³⁵, che abbandonò presto la incipiente

³⁴ KRASHEN – TERRELL (1983, 38).

³⁵ Appassionato docente di greco e latino, Rouse si era trasferito nel 1890 dalla scuola di Bedford al Cheltenham College nei pressi di Bath, trovandovi un ambiente a lui congeniale in cui lavoravano da tempo docenti di lingue moderne che avevano aderito con entusiasmo ai dettami del Movimento della Riforma grazie alla lettura del *pamphlet* di Viëtor. Nel 1895 il Preside H.A. James, ottenuto l'incarico in una nuova scuola, aveva portato con sé Rouse, di cui aveva una profonda stima, dal Cheltenham College al Rugby College. Questi frattanto, oltre che all'insegnamento, si era dedicato alla stesura di una storia dell'istituto scolastico e a di due testi didattici *Demonstrations in Latin Elegiac Verse* e *Demonstrations in Greek Iambic Verse*, sulla composizione di versi latini e greci dalla lingua inglese, una tipologia di esercizio tanto diffusa nelle scuole di *élites* di quel periodo, quanto fallimentare, se è vero che, nonostante le centinaia di ore dedicate, la maggioranza degli allievi era alla fine capace di scrivere solamente versi

carriera accademica, per dedicarsi, al rinnovamento dell'istruzione classica, stagnante e asfittica nel Regno Unito, in cui fu educato anche il giovanissimo Churchill: inculcare con pedanteria la grammatica nelle teste di bambini o adolescenti non era certo il modo più adatto per farli avvicinare alla cultura antica attraverso lo studio delle lingue classiche.

Nell'ottica delle teorie della *SLA* di Krashen, l'approccio metodologico rievocato dalla testimonianza di Churchill era basato sull'uso esclusivo del Monitor.

Secondo Krashen, infatti, lo studio delle strutture della lingua o delle regole grammaticali può avere vantaggi didattici nell'insegnamento in classe della lingua, qualora lo si faccia con la giusta cognizione di causa: esaminare le irregolarità di una lingua, formulare ipotesi sulle regole e analizzare informazioni di una certa complessità non significa insegnare una lingua, poiché insegnare la conoscenza metalinguistica equivale, secondo Krashen, a insegnare la mera grammatica in quanto considerata *language appreciation* o *linguistics* (linguistica).

Cioè l'insegnamento della grammatica incide, nella fondamentale dicotomia di Krashen, esclusivamente sull'apprendimento, mentre potrebbe trasformarsi in acquisizione solo nel caso in cui la grammatica fosse spiegata nella lingua obiettivo, divenendo la grammatica stessa un argomento di interesse per gli studenti: sarebbe un mezzo e non un fine perché gli apprendenti possano sviluppare Acquisizione di una L2 e conseguire la sua *proficiency*.

Ad esempio, lo studio dei fenomeni linguistici della lingua latina, secondo una descrizione e una rappresentazione formale basata sulla grammatica generativista di stampo chomskiano, proposta da alcuni studiosi, può essere stimolante e interessante, se opportunatamente mediata, per la didattica del latino in confronto con altre lingue moderne, "imparentate" con la lingua antica e insegnate a scuola³⁶: in questo caso la motivazione, nell'ottica dell'Ipotesi del Filtro Affettivo, è trainante per favorire

scialbi, zoppicanti e con errori. E proprio nel 1902 si presentò a Rouse l'occasione della sua vita: la dirigenza della Perse Grammar School, fondata dal Dr Stephen Perse nel 1615 a Cambridge e tuttora operante. Nel *memorandum* fornito alla Commissione della Classical Association nel 1906, Rouse così sintetizza i fondamenti del suo metodo "diretto" applicato all'insegnamento delle lingue classiche e basato sulla "parola parlata": 1) è naturale: la lingua è un mezzo di comunicazione tra due organi biologici cioè la lingua e l'orecchio, mentre le lettere scritte sono un mezzo di preservare il materiale di una lingua cioè esse hanno la medesima relazione con la lingua parlata di uno spartito musicale con la musica; 2) è viva: la parola scritta non ha nessun mezzo per tenere desta l'attenzione, mentre la parola parlata, se ben detta e se intellegibile, dirige l'attenzione e produce un durevole impatto nella mente del discente, proporzionale alla forza del carattere del parlante; 3) è veloce: la pratica, ripetuta più molte volte in un dato tempo, risulta essere più efficace in termini di economia di tempo; 4) è intelligente e creativa: tale approccio promuove una risposta che non è la risposta "a pappagallo", ma qualcosa di nuovo creato sul momento dal discente.

³⁶ BRANCALEONI – GALLERANI 2015.

l'assimilazione della regola grammatica cioè la conoscenza grammaticale nell'apparato mentale.

Perciò, la conoscenza dei fenomeni linguistici in chiave sincronica e diacronica del latino, che è una lingua di un indiscutibile valore storico-culturale, con le lingue moderne europee (ovviamente, tra le più studiate a scuola) contribuisce a gettare nuova luce all'approccio con i testi antichi: si ha dunque, idealmente, il viaggio in uno dei grandi enigmi della mente umana ovvero il linguaggio; e l'esplorazione di autori antichi che non hanno smesso di parlare alle generazioni successive.

Quando Churchill ebbe il primo contatto della lingua latina, in realtà fu con le categorie metalinguistiche della lingua (i casi, la morfologia) che sono "interessanti" per chi ha uno stile cognitivo analitico e un'alta capacità di astrazione, ovvero *language appreciation* o *linguistics*.

Capire il fenomeno linguistico è cosa diversa dall'inculcare in maniera pedante la regola grammaticale: l'analisi della grammatica è frutto di graduale apprendimento linguistico che dovrebbe essere successivo alla lettura e alla comprensione del testo antico; insomma si potrebbe parlare di un primo approccio linguistico cioè di una "familiarizzazione", funzionale alla "decifrazione" del testo antico, con un successivo "ragionamento" impostato su criteri di sistematicità e consolidamento della conoscenza metalinguistica, al fine di evitare il grammaticalismo vero e proprio.

Occorre che il docente di lingue classiche sia pienamente consapevole della differenza di obiettivi, prassi, strategie per l'apprendimento della conoscenza metalinguistica finalizzata alla riflessione metalinguistica e la conoscenza della grammatica per un approccio al testo antico per una prima, intuitiva comprensione (una *running grammar*). Nella consolidata tradizione italiana della didattica delle lingue classiche, come è giusto a mio parere, bisogna trovare un equilibrio pedagogico in quanto l'attività linguistica della traduzione nella lingua madre è ampiamente diffusa e riconosciuta come peculiarità dello studio del greco antico e del latino.

Certo, questo tipo di approccio usato dalle scuole ai tempi di Churchill, contro cui lottò Rouse, non era il più indicato per un ragazzino, ancora abituato alla fase ludica dell'apprendimento e non certo alla "ginnastica" mentale che la grammatica latina offriva agli studenti secondo quello che venne chiamato "il metodo prussiano".

Questi, del resto, sono gli effetti del grammaticalismo così come ce li racconta Churchill³⁷:

How I hated this school, and what a life of anxiety I lived there for more than two years ... I counted the days and the hours to the end of every term, when I should

³⁷ CHURCHILL (1930, 19).

return home from this hateful servitude ... My teachers saw me at once backward and precocious, reading books beyond my years and yet at the bottom of the Form ... Where my reason, imagination or interest were not engaged, I would not or I could not learn. In all the twelve years I was at school no one ever succeeded in making me write a Latin verse or learn any Greek ...

Le parole con cui Churchill ricorda gli anni della scuola e in particolare le lezioni di greco e latino sono chiarissime e inequivocabili nel denunciare la mancanza di interesse e motivazione allo studio delle lingue classiche basato su questo approccio adatto a *Monitor-overusers*: secondo l'Ipotesi del Filtro affettivo, la disposizione mentale di Churchill non era in sintonia per permettere l'interiorizzazione dell'input linguistico (regole grammaticali) nel sistema cognitivo (LAD): cioè l'input non poteva diventare *intake*³⁸.

Churchill, infatti, ha scritto apostrofando il suo cavilloso professore di latino, con piglio impertinente ma animato da interesse sincero: *'But why O table?' I persisted in genuine curiosity.*

Churchill imparò, dunque, poco il latino, anche se ebbe modo di servirsi delle sue conoscenze di cultura classica nel corso della sua carriera politica³⁹.

Colpiscono il lettore di oggi le parole di affetto sincero con cui il grande statista inglese ricorda il suo docente di inglese, Mr Somervell, incaricato di insegnare agli studenti meno dotati, cioè, nella mentalità di allora, incapaci di apprendere bene il greco e il latino⁴⁰:

³⁸ Nel 1967, il linguista applicato statunitense Corder introdusse un nuovo concetto che avrebbe rivoluzionato il modo di interpretare il concetto di *input*: «input is what 'goes in' not what is *available* for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake. This may well be determined by the characteristics of his language acquisition mechanism» (CORDER 1967, 165). L'*input* si riferisce dunque a ciò che è disponibile all'apprendente, mentre *intake* si riferisce a ciò che effettivamente interiorizzato o, secondo la definizione di Corder, *taken in*. Chiunque abbia tentato di imparare una L2 ha sperimentato direttamente che la lingua ascoltata è totalmente incomprensibile, nella misura in cui non è possibile separare il flusso del discorso in parole. Nella nuova prospettiva di Corder, questo *input*, poiché è disponibile all'apprendente, non è *intake*, poiché esso «goes in one ear and out the other», cioè non viene integrato nel sistema attuale del linguaggio dell'apprendente, rivelandosi un *input* di poca utilità. Corder, dunque, concettualizza teoricamente ciò che è esperienza comune di chi impara una L2: l'*input* è ciò che è disponibile a livello linguistico all'apprendente sia nella forma scritta sia nella forma orale e ciò a cui al contempo, sempre a livello linguistico, è esposto.

³⁹ Si veda il video in cui Warren Dockter (University of Cambridge) e Richard Toye (University of Exeter) discutono del rapporto di Winston Churchill con la cultura classica. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HGb7-yNjNHc>.

⁴⁰ CHURCHILL (1930, 23).

By being so long in the lowest form I gained an immense advantage over the cleverer boys. They all went on to learn Latin and Greek and splendid things like that. But I was taught English. We were considered such dunces that we could learn only English. Mr. Somervell—a delightful man, to whom my debt is great—was charged with the duty of teaching the stupidest boys the most disregarded thing—namely, to write mere English ... Thus I got into my bones the essential structure of the ordinary British sentence—which is a noble thing. And when in years my schoolfellows who had won prizes and distinction for writing such beautiful Latin poetry and pithy Greek epigrams had to come down again to common English, to earn their living or earn their way, I did not feel myself at any disadvantage.

Al tempo di Churchill, conoscere bene il latino significava non solo saper tradurre dal latino all'inglese, ma anche comporre testi nuovi in latino, sia in prosa sia in versi: per esempio, la capacità di tradurre in latino grammaticalmente corretto dalla lingua inglese era un test di selezione ampiamente accettato come criterio probante e praticato per l'ammissione all'apparato burocratico dell'Impero britannico come espediente per la selezione. Perciò, nel passo su menzionato, Churchill ribadisce che, nonostante non abbia vinto i *certamina* che scandivano la vita scolastica degli studenti, sia per *fashion* sia per l'opinione allora comune del latino e del greco come “ginnastica mentale”, ha fatto, dopo tutto, una brillante carriera nella vita pubblica come suddito di Sua Maestà.

L'insegnamento della grammatica latina, nelle aule italiane, dovrebbe procedere, laddove è possibile, con il parallelo consolidamento delle strutture grammaticali e del bagaglio lessicale della lingua italiana, di cui i nostri studenti sono sempre più carenti, soprattutto nella produzione della lingua italiana scritta⁴¹.

La testimonianza di Churchill ci sembra suggerire che il docente di latino (o greco antico) possa fare la differenza per motivare gli studenti a imparare queste lingue che certamente non sono semplici e sono portatrici di un mondo così lontano eppure così vicino, così inattuali da essere di una sconvolgente utilità educativa e pedagogica.

Occorre, dunque, trovare nella pratica didattica delle lingue classiche ai *teen-agers* che sono nativi digitali⁴² nel villaggio globale⁴³, un giusto equilibrio tra l'approccio di *Orbilius plagosus* (naturalmente, solo in termini di rigore morale e mentale!) e l

⁴¹ È sorta recentemente una *querelle* da parte accademici e docenti sulla degenerazione delle abilità di produzione scritta dei giovani italiani, riportata dalla stampa specializzata e dai social media. Per una sintesi, si veda ad esempio: <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2017/4/1/SCUOLA-Cosi-l-italiano-scritto-si-e-perso-nel-mare-dei-social/757325/>.

⁴² PRESCKY 2010.

⁴³ MCLUHAN – POWER 1989.

aspettative della *libera curiositas* cantata da Agostino, quando parlava della sua esperienza di apprendente del greco antico.

Questa è una sfida che aspetta al varco ogni docente a contatto con i ragazzi di oggi, soprattutto se insegna lingue “vecchie” di millenni.

Altrimenti qualche studente potrebbe chiedere, con genuina curiosità: «But why O table?». Lo stesso potrebbe valere per *rosa*....

Riferimenti bibliografici

BRANCALEONI – GALLERANI 2015

C. Brancaleoni, M. Gallerani, *Un latino per l'Europa. Il metodo neocomparativo come prassi nel liceo linguistico*, in A. Balbo, M. Ricucci (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Torino, 31-46.

BRENDON 2009

V. Brendon, *Prep School Children: A Class Apart over Two Centuries*, London.

BROCKLISS 2013

B. Brockliss, *Latin and Power: Warnings and Opportunities from the Long History of the Language*, «Teaching Classical Languages» IV, 123-40.

CARLON 2014

J.M. Carlon, *The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy: Modernizing Latin Instruction and Securing its Place in Curricula*, «Teaching Classical Languages» VI, 106-122.

CHURCHILL 1930

W. Churchill, *My Early Life*, London, 1930.

CORDER 1967

P. Corder, *The Significance of Learner's Errors*, «IRAL» V, 161-70.

ENGEL 2013

D. Engel, *Le Déclin. La crise de l'Union européenne et la chute de la République romaine. Quelques analogies*, Paris.

GASS – SELINKER 2008³

S. Gass, V. Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Hillsdale (NJ).

HAUGEN 2006

B. Haugen, *Winston Churchill: British Soldier, Writer, Statesman*, London.

HOWATT 1984

A.P.R. Howatt, *A History of English Language Teaching*, Oxford.

KELLY 1976²

K. Kelly, *25 centuries of language teaching (500 BC - 1969)*, Rowley (Mass).

KRASHEN – TERRELL 1983

S.D. Krashen, T.D. Terrell, *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, London.

KRASHEN 1985

S.D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York.

KRASHEN 1987²

S.D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York.

KRASHEN 1991

S.D. Krashen, *How much comprehensible input did Heinrich Schliemann get?*, «System» XIX, 189-90.

KRASHEN 1994

S.D. Krashen, *The Input hypothesis and its rivals*, in N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London, 45-77.

LIGHTBROWN 1985

P.M. Lightbrown, *Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching*, «Applied Linguistics» VI, 173-89.

LIGHTBROWN 2000

P.M. Lightbrown, *Classroom SLA Research and Second Language Teaching*, «Applied Linguistics» XXI, 431-62.

MARCKWARDT 1972

A.D. Marckwardt, *Changing winds and shifting sands*, «MST English Quarterly» XXI, 3-11.

MCLUHAN – POWER 1989

M. McLuhan, B.R. Power, *The Global Village*, Oxford.

MORRELL 2006

K.S. Morrell, *Language Acquisition and Teaching Ancient Greek. Applying recent theories and technology*, J. Gruber-Miller (ed.), *When dead tongues speak. Teaching beginning Greek and Latin*, Oxford, 134-57.

PERRY 2010

J. Perry, *Winston Churchill*, Nashville.

PRESECKY 2010.

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

RICHARDS – RODGERS 2001²

J. Richards, T. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge.

RICUCCI 2012

M. Ricucci, *L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephen D. Krashen* in U. Cardinale, R. Oniga (ed.), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna, 199-216.

RICUCCI 2013

M. Ricucci, *Per un apprendimento linguistico secondo il metodo neo-comparativo: note storico-concettuali*, «Lingue antiche e moderne» II, 55-78.

RICUCCI 2014a

M. Ricucci, *Sulla via del metodo neocomparativo: il latino nella scuola e nella società plurilingue*, «Babylonia» LXXX, 80-85.

RICUCCI 2014b

M. Ricucci, *Oltre i confini di Babele; riflessioni per una didattica della grammatica latina con il metodo neocomparativo*, «Euphrosyne» XLII, 225-43.

RICUCCI 2014c

M. Ricucci, *Storia della glottodidattica*, Roma.

RICUCCI 2015

M. Ricucci, *Per una disamina del metodo Polis: un “nuovo” metodo glottodidattico per insegnare il greco antico come L2?*, «Lucida intervalla» XLIV, 155-79.

RICUCCI 2016

M. Ricucci, *Input: i metodi glottodidattici per il latino nella prospettiva della second language acquisition tra James Asher e Noam Chomsky*, «Estudios Clásicos» CXLVIII, 71-90.

RIZZARDI – BARSÌ 2007²

M.C. Rizzardi, M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. Teorie, Applicazioni e Materiali*, Milano.

LIGHTBOWN – SPADA 2011³

P.M. Lightbown, N. Spada, *How Languages are learned*, Oxford.

VANPATTEN – WILLIAMS 2007

B. VanPatten, J. Williams, *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, New York.

VANPATTEN – BENATI 2010

B. VanPatten, G.A. Benati, *Key Terms in Second Language Acquisition*, London.

WAQUET 2004

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