



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

UUP
URBINO
UNIVERSITY
PRESS

A SCUOLA DI GRECO

Temi e prospettive

a cura di

Adele Teresa Cozzoli, Saulo Delle Donne,
Anna Tiziana Drago, Giampaolo Galvani,
Valentina Garulli, Enrico Medda

uup.uniurb.it





**INCONTRI
E PERCORSI**

N.08

INCONTRI E PERCORSI è una collana multidisciplinare che nasce nel 2022 e raccoglie le pubblicazioni di convegni e mostre promossi e organizzati dall'Università di Urbino.

Volumi pubblicati

01.

Le carte di Federico. Documenti pubblici e segreti per la vita del Duca d'Urbino (mostra documentaria, Urbino, Biblioteca di san Girolamo, 26 ottobre - 15 dicembre 2022), a cura di Tommaso di Carpegna Falconieri, Marcella Peruzzi, UUP 2022

02.

Paolo Conte. Transiti letterari nella poesia per musica, contributi di studio a cura di Manuela Furnari, Ilaria Tufano, Marcello Verdenelli, UUP 2023

03.

Il sacro e la città, a cura di Andrea Aguti, Damiano Bondi, UUP 2024

04.

Diritto penale tra teoria e prassi, a cura di Alessandro Bondi, Gabriele Marra, Rosa Palavera, UUP 2024

05.

Federico da Montefeltro nel Terzo Millennio, a cura di Tommaso di Carpegna Falconieri, Antonio Corsaro, Grazia Maria Fachechi, UUP 2024

06.

Penal systems of the sea, edited by Rosa Palavera, UUP 2024

07.

Pluralità & diritto, a cura di Rosa Palavera, Nicola Pascucci, Anna Sammassimo, UUP 2024



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

UUP
URBINO
UNIVERSITY
PRESS

A SCUOLA DI GRECO

Temi e prospettive

a cura di

Adele Teresa Cozzoli, Saulo Delle Donne,
Anna Tiziana Drago, Giampaolo Galvani,
Valentina Garulli, Enrico Medda

A SCUOLA DI GRECO: TEMI E PROSPETTIVE

a cura di Adele Teresa Cozzoli, Saulo Delle Donne, Anna Tiziana Drago,
Giampaolo Galvani, Valentina Garulli, Enrico Medda

Atti del Convegno

“L'insegnamento del greco antico: aspetti e nuove prospettive”

organizzato dalla

Consulta Universitaria del Greco

con il patrocinio

dell'Accademia Nazionale dei Lincei – Fondazione Scuola

Università di Roma Tre

15 dicembre 2023

Progetto grafico

Mattia Gabellini

Referente UUP

Giovanna Bruscolini

PRINT ISBN 9788831205788

PDF ISBN 9788831205733

EPUB ISBN 9788831205771

Le edizioni digitali dell'opera sono rilasciate con licenza Creative Commons
Attribution 4.0 - CC-BY, il cui testo integrale è disponibile all'URL:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Le edizioni digitali online sono pubblicate in Open Access su:

<https://uup.uniurb.it>

© Gli autori per il testo, 2024

© 2024, Urbino University Press

Via Aurelio Saffi, 2 | 61029 Urbino

<https://uup.uniurb.it/> | e-mail: uup@uniurb.it

L'edizione cartacea del volume può essere ordinata in tutte le librerie fisiche
e online ed è distribuita da StreetLib (<https://www.streetlib.com/it/>)

SOMMARIO

SALUTO	9
Liana Lomiento	
PREFAZIONE	13
Adele Teresa Cozzoli	
PRIMA SESSIONE	
1. UNA RIFLESSIONE SULLA DIDATTICA DI BASE: ATTUALITÀ DEGLI STUDI CLASSICI	27
Amalia Margherita Cirio	
2. ALLA SCOPERTA DEL GRECO: PER UN PROGETTO DI CONTINUITÀ EDUCATIVA DALLA SCUOLA SECONDARIA ALL'UNIVERSITÀ	39
Anika Nicolosi, Angela Benassi	
3.1 RIFLESSIONI INATTUALI SU QUELLA «LINGUACCIA»	57
Camillo Neri	
3.2 METODI E MODELLI GRAMMATICALI PER UN APPRENDIMENTO INCLUSIVO DEL GRECO	67
Roberto Batisti	
4. LESSICO E GRAMMATICHE DEL GRECO ANTICO. UN TENTATIVO DI BILANCIO QUANTITATIVO	89
Saulo Delle Donne	
5. RISORSE DIGITALI PER UN APPROCCIO LESSICALE AL GRECO ANTICO	119
Massimo Giuseppetti	
6. THEATRON. TEATRO ANTICO ALLA SAPIENZA: PER UNA TRADUZIONE E MESSA IN SCENA DEL <i>FILOTTETE</i> DI SOFOCLE	133
Arianna Zanier	

SECONDA SESSIONE

7. TRADURRE 'PER LA SCENA' E 'DALLA SCENA'.
UNA PROPOSTA DIDATTICA SULLO *IONE* DI EURIPIDE 159
Valentina Caruso
8. *LEGGO PLATONE*. UN'ESPERIENZA SCOLASTICA
PER IMPARARE IL GRECO 187
Manuela Padovan
9. PER UNA PRASSI TRADUTTIVA CONSAPEVOLE E MOTIVATA 195
Giuseppe D'Alessio
10. IL GRECO NEL LICEO CLASSICO: PALESTRA PER IL FUTURO? 219
Francesca Sbrighi

TERZA SESSIONE

11. L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA GRECA
COME FATTO CULTURALE 225
Renzo Tosi
12. PER UN APPROCCIO ORIENTATO AL TESTO
DELLO STUDIO DELLA LINGUA E DELLA CULTURA GRECA 231
Riccardo Palmisciano
13. TESTI, CONTESTI, OCCASIONI. PER UN APPROCCIO
STORICO-CULTURALE ALLA DIDATTICA DEL GRECO 253
Andrea Ercolani, Livio Sbardella
14. I TESTI, LA STORIA E LE DOMANDE:
L'EPITAFIO DI PERICLE IN TUCIDIDE 259
Roberto Nicolai
15. STUDIO DELLA CIVILTÀ, APPRENDIMENTO LINGUISTICO
E LETTERARIO: STRATEGIE DIDATTICHE 277
Andrea Taddei

QUARTA SESSIONE

16. LINGUA E CULTURA NELLA DIDATTICA DEL GRECO ANTICO:
DUE OBIETTIVI (IN)CONCILIABILI? 303
Fabio Roscalla

17. DALLE <i>INDICAZIONI NAZIONALI (LINGUA E CULTURA GRECA)</i> ALLA PROGRAMMAZIONE: PROBLEMI E PROPOSTE Rita Ferrari	311
18. DIDATTICA DEL GRECO E NUOVO ESAME DI STATO Pietro Rosa	325
19. VERSO GLI STATI GENERALI DEL LICEO CLASSICO: RIFLESSIONI SUL CAMPO Shanna Rossi	341
20. OMBRE E LUCI NELL'INSEGNAMENTO DEL GRECO ATTRAVERSO LA VOCE DI ALCUNI DOCENTI Anna Pannega, Paola Argenziano, Paola Di Scala, Massimo Gargiulo, Clizia Gurreri, Cecilia Luti, Marco Maiocco, Bianca Daria Manfredi, Ada Mariani, Daniela Pieri	355

3.2 METODI E MODELLI GRAMMATICALI PER UN APPRENDIMENTO INCLUSIVO DEL GRECO

Roberto Batisti

Università di Venezia Ca' Foscari

0. Come, quanto, e perché insegnare oggi la grammatica greca, in ottica inclusiva? Per rispondere a questa domanda è necessario toccare la più vasta questione dei metodi (didattici) e modelli (grammaticali) per l'insegnamento del greco, che pure non sarà possibile esaurire in questa sede. La centralità della questione metodologica nell'insegnamento delle lingue classiche è accolta anche dalla normativa, e in particolare dalle *Indicazioni nazionali* del 2010, che tutt'ora orientano la progettazione didattica nella scuola secondaria italiana. Se è vero che nella sezione dedicata all'insegnamento di Lingua e cultura greca non se ne trova menzione, occorre rivolgersi alla corrispondente sezione dedicata a Lingua e cultura latina per trovare esplicite indicazioni metodologiche:

L'acquisizione delle strutture morfosintattiche avverrà partendo dal verbo (verbo-dipendenza), in conformità con le tecniche didattiche più aggiornate (un'interessante alternativa allo studio tradizionale della grammatica normativa è offerta dal cosiddetto "latino naturale" – metodo natura –, che consente un apprendimento sintetico della lingua, a partire proprio dai testi). Ciò consentirà di evitare l'astrattezza grammaticale, fatta di regole da apprendere mnemonicamente e di immancabili eccezioni, privilegiando gli elementi linguistici chiave per la comprensione dei testi e offrendo nel contempo agli studenti un metodo rigoroso e solido per l'acquisizione delle competenze traduttive¹.

Questo paragrafo rispecchia bene lo stato del dibattito metodologico recente, in cui proprio il metodo natura, o induttivo-contestuale (MIT), da un lato, si è imposto come la più diffusa, e discussa, alternativa al

1 *Indicazioni Nazionali*, p. 199.

‘tradizionale’ metodo grammaticale-traduttivo (MGT), e, dall’altro lato, il modello valenziale, o della verbo-dipendenza, come la principale alternativa all’analisi logico-periodica nella descrizione della sintassi. Quanto appena detto vale, beninteso, per il greco non meno che il latino, dal momento che l’insegnamento delle due lingue classiche pone problemi simili (almeno finché durerà nel nostro ordinamento scolastico la simbiosi sopra ricordata da Camillo Neri), e che le stesse innovazioni metodologiche consigliate dal documento ministeriale per il latino sono da tempo proficuamente adottate anche da molti docenti di greco. Proprio dalle concrete esperienze didattiche emerge come l’adozione di MIT e verbodipendenza risulti spesso vantaggiosa anche in caso di disturbi specifici dell’apprendimento (DSA). Non è più necessario sottolineare l’importanza di una didattica del greco che tenga conto (anche) dei bisogni degli studenti con DSA², che risultano sempre più rappresentati anche nel Liceo Classico, per quanto pur sempre meno che negli altri ordini della scuola secondaria³. Sarà utile, perciò, passare brevemente in rassegna le caratteristiche dei metodi e modelli summenzionati, con particolare attenzione ai loro pro e contro per la didattica inclusiva, secondo le testimonianze dei docenti che li hanno sperimentati⁴.

1. Metodo, come s’è detto, tradizionale, ma non da sempre, il MGT fu originariamente elaborato nella scuola tedesca del XIX secolo, e risentiva del clima positivistico dell’epoca, in particolare dell’assunto che lo studio della lingua debba fondarsi su un approccio scientifico, dunque sulla teoria grammaticale⁵. Premessa teorica fondante del MGT è infatti che la conoscenza della lingua (competenza linguistica) s’identifichi con la conoscenza della grammatica (competenza metalinguistica). Si tratta, perciò, d’un metodo deduttivo, in cui si passa dalla regola universale alla sua applicazione particolare: nella lezione-tipo, l’esposizione teorica della regola precede la sua concreta esemplificazione. La traduzione è lo strumento privilegiato per la fissazione delle regole apprese e la principale modalità di verifica.

2 L’inclusione di queste categorie è regolata, com’è noto, dalla legge 170/2010 e dal rispettivo decreto attuativo (DM 5669/2011). Importanti sono anche le *Nuove linee guida sulla gestione dei Disturbi specifici dell’apprendimento*, aggiornate all’inizio del 2022.

3 Nell’a.s. 2021-2022 gli studenti con BES o DSA assommavano al 5.3% degli iscritti al Liceo Classico; cfr. <<https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>> (tutti i siti web sono stati consultati per l’ultima volta in data 28/03/2024).

4 Vd. gli studi citati alla n. 14.

5 Cfr. Preti 2015, p. 194.

Sui limiti del MGT concordano ormai da tempo docenti e studiosi dei più vari orientamenti metodologici⁶. Le critiche si concentrano sulla scarsa attenzione al lessico (che, a differenza della morfosintassi, non si presta a uno studio teorico e sistematico), su una prassi della traduzione che rischia di ridurre questo complesso esercizio a una decodifica meccanica (condotta, spesso, su frasi o versioni linguisticamente addomesticate fino a snaturarle), e sull' 'ipertrofia grammaticale' che nasce, nei casi peggiori, dal prendere il manuale di grammatica come un libro di testo che vada esposto procedendo linearmente dal primo all'ultimo capitolo. È vero che simili deformazioni dipendono, più che dal metodo in sé, da una sua applicazione troppo rigida. Tuttavia, è innegabile che proprio per le sue origini storiche il MGT non abbia un fondamento teorico aggiornato alle più recenti acquisizioni della linguistica e della glottodidattica. Per tutte queste ragioni il MGT è stato sempre più messo in discussione, e si è proposto di sostituirlo o d'integrarlo con metodi alternativi.

Come riconosciuto dalle *Indicazioni nazionali*, l'alternativa metodologica più radicale oggi diffusa in Italia è il metodo 'natura' elaborato dal latinista danese Hans Henning Ørberg (1920-2010) per il suo corso *Lingua Latina per se illustrata* (con più edizioni dal 1954 al 1990), e che s'iscrive in una lunga 'via carsica'⁷ di metodi diretti che fin dall'età umanistica hanno fatto concorrenza ai metodi grammaticali. Ørberg si ispirò al metodo per l'insegnamento delle lingue straniere moderne in uso al *Naturmethodens Sproginstitut* di Copenaghen, che prevedeva una *full immersion* nella lingua da apprendere, per riprodurre le condizioni dell'apprendimento della lingua materna. Nel caso di idiomi senza più parlanti nativi, come latino e greco antico, surrogato dell'esposizione diretta alla lingua è l'immersione nei testi. Nel primo volume di *Lingua Latina*, intitolato *Familia Romana*, l'immersione è affidata a un testo narrativo continuo che accompagna il discente lungo tutto il percorso di studio, costruito *ad hoc* dall'autore in modo tale che in esso possano essere rinvenute le strutture linguistiche oggetto d'apprendimento. Le regole grammaticali, infatti, non sono esposte teoricamente, ma vengono ricavate per induzione tramite l'esposizione al testo, in modo tale da evitare il più possibile il ricorso al dizionario e al libro di grammatica. La spiegazione grammaticale è rimandata a uno snello *Enchiridion discipulorum* collocato, significativamente, a fine lezione. Il

6 Fra i numerosi contributi in questo senso, si vedano ad es. Milanese 2012; Zanetti 2012; Ricucci 2016.

7 L'espressione è di Ricucci 2016, che di questa via offre un'interessante storia.

metodo natura si distingue anche per l'ampio spazio dato all'uso attivo della lingua, con letture ad alta voce, domande e risposte in latino e in greco. Scopo dichiarato di questi accorgimenti non è, come vorrebbe un diffuso malinteso, insegnare a parlare fluentemente le lingue classiche nella vita quotidiana, bensì sfruttare il canale uditivo, trascurato dal MGT.

Il metodo sviluppato da Ørberg per il latino fu poi adattato al greco da parte del britannico Maurice Balme e dello statunitense Gilbert Lawall, autori del manuale *Athénaze* (1991), che riprende l'impostazione di *Lingua Latina*. In Italia, il massimo promotore del metodo Ørberg è Luigi Miraglia, che ha curato le edizioni italiane di *Lingua Latina* (2001) e dello stesso *Athénaze* (1999-2000). Quest'ultimo, in particolare, profondamente rivisto e ampliato rispetto all'edizione inglese, presenta un unico testo narrativo che si sviluppa attraverso i due volumi del corso, corredato da un ricco apparato iconografico, senz'altro da annoverare fra i pregi del volume, e da rubriche di grammatica, esercizi, lessico.

Anche il metodo natura ha i suoi svantaggi, che sono spesso speculari rispetto a quelli del MGT⁸. Se applicato nella forma ideale illustrata nell'ampia e appassionata *Guida per gl'insegnanti* di Miraglia⁹, rischia di non creare attitudine alla riflessione metalinguistica, dal momento che la complessa morfosintassi del greco antico non può essere appresa per via *esclusivamente* induttiva, senza un momento di fissazione sistematica per cui la trattazione, fin troppo discorsiva, degli *Enchiridia* risulta insufficiente. Inoltre, anche se il MIT dà la giusta importanza al lessico, offre scarsa dimestichezza con l'uso del dizionario e con la polisemia dei termini greci, con la conseguenza che i discenti imparano, sì, bene il lessico, ma il lessico di *Athénaze*. Questi fattori, sommati all'uso di un greco non genuino, rendono difficile il passaggio alla lettura e traduzione di testi d'autore nel triennio.

Da diversi studi ed esperienze emergono i vantaggi del metodo natura per la didattica inclusiva¹⁰. La struttura narrativa di *Athénaze* migliora la motivazione e facilita l'apprendimento; la ripetizione di forme linguistiche in contesto significativo e la ridondanza garantita dal ricco apparato di didascalie e illustrazioni aiutano a superare il deficit di memorizzazione che spesso caratterizza i discenti con DSA. Anche il potenziamento del

8 Per una recente messa a punto cfr. Ricci 2022, che osserva come gli interventi critici espliciti sul MIC siano comunque, ad oggi, molto più rari di quelli sul MGT.

9 Miraglia 1999.

10 Cfr. Scocchera-Pisano 2015; Pisano 2015, 2021.

canale uditivo, tipico di un metodo che dà grande spazio all'oralità, risulta tipicamente vantaggioso per questi studenti. Alcune criticità sono invece messe in luce dalla tesi sperimentale di Chiara Scarpellini (2016-2017): l'apprendimento induttivo delle regole richiede l'uso della memoria implicita, che in persone con DSA è deficitaria. Più utile sarebbe un insegnamento esplicito della grammatica, con il supporto di schemi e tabelle: tutti elementi già 'tradizionali', ma scarsi o assenti in *Athénaze*.

Si aggiunga che quello di Ørberg – Miraglia è, di fatto, un metodo *unius libri*: l'assenza di manuali concorrenti rende i docenti che vogliono adottarlo dipendenti da limiti e idiosincrasie di *Athénaze*, con un oggettivo svantaggio rispetto ai colleghi che adottano il MGT, per il quale esistono in commercio numerosi libri di testo fra cui scegliere. Tra le peculiarità di *Athénaze* c'è anche il fatto che una proposta così innovativa sul piano metodologico non lo appare altrettanto su quello dell'impianto grammaticale di riferimento. Le spiegazioni morfosintattiche offerte negli *Enchiridia* presentano, infatti, un'impostazione decisamente conservativa, tanto nell'adozione di terminologia consacrata da una lunga tradizione didattica ma non sempre scientificamente precisa (come l'aoristo 'secondo', dicitura che qui diventa ancor meno opportuna dato che viene presentato... prima dell'aoristo 'primo'), quanto nella scelta del modello grammaticale di riferimento, che è appunto quello della più classica analisi logico-periodica. Quest'ultima, che affonda le sue radici nella secentesca 'grammatica di Port-Royal'¹¹, è stata a sua volta criticata come modello superato e non privo di contraddizioni interne. Secondo questa teoria, d'ispirazione razionalistica, l'organizzazione del linguaggio rispecchia l'organizzazione del pensiero; di conseguenza, le categorie grammaticali rispecchierebbero altrettante categorie logiche universali (in realtà, perlopiù desunte dalla lingua latina). Gli elementi della frase sono perciò definiti in base a criteri logici, non sempre chiaramente definiti, e non alla loro funzione. Un altro limite di questo modello sta nel presentare, poco economicamente, due livelli separati di analisi per la frase semplice (proposizione) e per la frase complessa (periodo).

2. Fra i vari modelli sintattici prodotti dalla linguistica moderna, quello che ha conosciuto le applicazioni didattiche più interessanti è probabilmente il modello valenziale o della verbodipendenza, elaborato dal linguista e sla-

11 Ovvero, la *Grammaire générale et raisonnée* dei francesi A. Arnauld e C. Lancelot (1660).

vista francese Lucien Tesnière (1893-1954), con fondamentali contributi di studiosi successivi quali Heinz Happ, Gennaro Proverbio o Francesco Sabatini. Secondo questo modello, il verbo è il nucleo essenziale della frase, attorno a cui si combinano gli altri elementi: ogni verbo ha (in base alla sua semantica e alla sua diatesi) una ‘valenza’ che deve essere ‘saturata’ da un determinato numero di elementi (‘attanti’ o ‘argomenti’) la cui presenza è dunque necessaria; attorno alla frase nucleare costituita dal verbo e dai suoi attanti si dispongono gli elementi facoltativi, distinti fra quelli direttamente dipendenti dal verbo o da un attante (‘circostanti’) e altri di posizione libera (‘espansioni’). Poiché ciascuna delle suddette funzioni può essere svolta, oltre che da una singola parola o sintagma, anche da intere proposizioni, i medesimi strumenti analitici validi per la frase semplice si applicano anche alla frase complessa, unificando così i due livelli di analisi.

Anche questo modello sconta il limite della mancanza di risorse didattiche dedicate: mentre non mancano manuali di grammatica italiana e latina ispirati al modello valenziale, lo stesso non si può dire per quelli di greco. L’unico corso di lingua greca per il biennio interamente ispirato alla verbodipendenza, pubblicato nel 2006 da Nicoletta Natalucci¹², che proponeva l’analisi valenziale di due testi d’autore (la *Guida della Grecia* di Pausania e la *Costituzione degli Ateniesi* pseudosenofontea), è ormai fuori commercio, e i suoi ipertesti risultano tecnicamente datati. Si tratta, comunque, di un valido esperimento che meriterebbe di essere riproposto in forme più aggiornate; promettente, in questo senso, è la tesi di laurea magistrale di Giorgia Benetti, discussa a Bologna nel 2021, che propone un’analisi valenziale dell’orazione lisiaca *Per l’uccisione di Eratostene* sul modello degli ipertesti di Natalucci. Molti insegnanti adottano comunque nella loro prassi didattica il modello valenziale, eventualmente in una forma ‘amichevole’ che guida alla riflessione sulla centralità del verbo e sulla distinzione tra complementi obbligatori e no, senza necessariamente adottare la terminologia di Tesnière.

Si noti che quello di Natalucci era, dichiaratamente, un ‘Nuovo Metodo Grammaticale’, che puntava a rinnovare il MGT sotto diversi aspetti¹³, e partendo proprio dall’assunzione di una teoria grammaticale di fondo scientificamente più aggiornata, ma che restava pur sempre ben distinto dai metodi diretti come quello di Ørberg e Miraglia. Tuttavia, il modello va-

12 Natalucci 2006a, 2006b.

13 Ad esempio, lo studio del lessico per radici e la razionalizzazione dell’insegnamento della morfologia secondo i principi della ‘Grammatica Breve’.

lenziale può essere adottato con successo anche nell'ambito di un metodo diretto; l'enfasi data alla riflessione sulla funzione delle strutture linguistiche nel loro concreto contesto si sposa, anzi, particolarmente bene con un approccio induttivo-contestuale all'apprendimento della lingua. Difatti, alcune proposte di metodi misti ed eclettici, che puntano a combinare i tratti più validi del MGT e del MIC, scelgono proprio di combinare l'impostazione metodologica di *Athénaze* con il modello della verbodipendenza¹⁴.

In un'ottica di didattica inclusiva, anche il modello valenziale presenta molte luci e qualche ombra. Molti docenti testimoniano i vantaggi che l'adozione di questo modello presenta per l'insegnamento a studenti con DSA¹⁵. In particolare, rispetto all'analisi logico-periodica esso offre il vantaggio di richiedere un minor carico mnemonico, dal momento che opera con un minor numero di nozioni, definite in maniera più rigorosa: richiede di focalizzarsi sull'analisi funzionale dei costituenti della frase e non sulla memorizzazione di lunghe liste di complementi. Il modello di analisi valenziale prevede inoltre una serie di tappe chiare da seguire e la produzione di schemi ad albero o altri supporti iconici, tratti che rispondono allo stile di apprendimento più tipico degli studenti con DSA. Tuttavia, Scarpellini osserva che analisi valenziale e produzione di schemi sarebbero forse più utili come riflessione *a posteriori* su una lingua che si è già appresa, ma non sostituiscono l'apprendimento della grammatica e del lessico¹⁶. La valenza è proprietà lessicale di un verbo, da apprendere a memoria, poiché non esistono universali semantici che consentano di predirla (si confronti ἀκούω + genitivo contro alle costruzioni dei possibili equivalenti italiani *ascoltare/udire/sentir dire che*): il risparmio mnemonico consentito dal modello valenziale è, dunque, solo relativo. In definitiva, il protocollo operativo per studenti con DSA proposto dalla stessa Scarpellini segue un metodo deduttivo per la morfologia e induttivo per la sintassi: solo quest'ultima, infatti, ha una logica interna su cui si può ragionare¹⁷.

Un esempio ancora diverso di ibridazione metodologica è quella da noi tentata in *Méthodos*¹⁸. Questo corso, improntato al MGT nelle sue linee essenziali, cerca tuttavia, per correggere i limiti del metodo più tradizionale, d'integrare diversi elementi innovativi, che in parte trovano ri-

14 Cfr. ad es. Ceschi 2014.

15 Cfr. Veronesi 2015; Vignola 2015; Scarpanti 2019.

16 Cfr. Scarpellini 2016/17, p. 145s..

17 Cfr. Scarpellini 2019.

18 Neri *et al.* 2018.

spondenza nei metodi e modelli discussi sopra. Se la *Grammatica* è un aggiornamento di quella, d'impostazione solidamente tradizionale, dello storico Sivieri – Vivian, nei due volumi di *Esercizi* sono state sperimentate diverse innovazioni grandi e piccole. La novità più vistosa sta nella presenza di un testo-guida continuo che, come in *Athénaze*, apre ogni lezione e accompagna i discenti dall'inizio alla fine del libro, svolgendo il duplice ruolo di filo narrativo unitario e di spunto per esercizi e approfondimenti. A differenza che in *Athénaze* e in *Familia Romana*, però, si è scelto di ricorrere a testi d'autore non ritoccati: la *Storia vera* di Luciano per il primo volume e l'orazione *Per l'uccisione di Eratostene* di Lisia per il secondo¹⁹. In questo modo, è possibile familiarizzare fin dall'inizio con gli usi linguistici e stilistici degli autori antichi, per evitare quelle improvvise impennate nella curva di difficoltà che sono regolarmente riferite nel passaggio al triennio e alla lettura degli autori. Gli studenti, inoltre, hanno modo di leggere integralmente già durante il primo biennio due importanti opere della letteratura greca, e viene scongiurata la demotivante impressione di uno studio freddamente e astrattamente mnemonico, mettendo subito in evidenza l'obiettivo finale dello studio del greco, ossia l'accesso diretto ai testi antichi e alla cultura che ci hanno trasmesso. Un altro elemento centrale del MIT adottato dagli eserciziari di *Méthodos* è l'introduzione, ogni qualvolta possibile, dei nuovi fenomeni morfosintattici a partire dal testo. All'inizio di ciascuna lezione il testo di Luciano o di Lisia è infatti fornito in forma integrale, affiancato da una traduzione, inizialmente completa, che si fa più ridotta man mano che progredisce l'apprendimento e che gli studenti sono in grado di analizzare e tradurre in autonomia porzioni sempre maggiori di testo. Nel testo greco sono evidenziate graficamente le occorrenze delle nuove categorie morfosintattiche oggetto di studio, che sono poi introdotte, in maniera discorsiva, nel breve commento che segue il testo-guida, sottolineando se possibile le connessioni con quanto già noto.

In *Méthodos* non è stato adottato un approccio valenziale per la spiegazione della sintassi, sebbene il docente possa scegliere d'introdurre elementi del modello valenziale nelle sue spiegazioni grammaticali, dal momento che questo approccio è comunque compatibile con quello tradizionale, del quale rappresenta per molti versi una razionalizzazione. E per

19 Nella seconda edizione, attualmente in preparazione, si è scelto per il primo volume un altro testo luciano, i *Dialoghi degli dèi*, che pur non presentando una linea narrativa unitaria si prestano maggiormente a essere redistribuiti fra i vari capitoli a seconda delle opportunità didattiche; la coesione complessiva è comunque assicurata dal ritorno dei medesimi personaggi e dalle allusioni intratestuali.

diversi altri aspetti *Méthodos* va proprio in direzione di una presentazione più razionale e funzionale della grammatica, ad esempio con l'anticipazione, su base cognitiva o frequenziale, di alcuni argomenti, l'accorpamento di altri (aggettivi e participi con tema in -vr- sono trattati insieme ai sostantivi della stessa flessione), dando in compenso meno spazio a eccezioni rare o rarissime²⁰ e rinunciando a certe etichette (come quelle di aoristo 'forte' o 'debole') scientificamente poco fondate e di dubbia utilità didattica. Un esempio sta nell'anticipazione dell'aoristo tematico, che viene introdotto subito dopo l'imperfetto e prima dell'aoristo sigmatico. È una scelta che può sembrare radicalmente innovativa, e che ha suscitato reazioni contrastanti da parte dei docenti; eppure, si tratta di una scelta che non solo è condivisa da *Athénaze*, ma che vanta nobili precedenti. Come ricostruito in un illuminante contributo di Elisabetta Berardi²¹, la sequenza 'imperfetto – aoristo tematico' era adottata nella *Griechische Grammatik* di Curtius, il cui adattamento a cura del già citato Giuseppe Müller fu largamente diffuso nella scuola italiana fino al secondo dopoguerra. Le motivazioni di questa scelta si fondano sull'opportunità di sfruttare l'affinità morfologica tra imperfetto e aoristo tematico, che adottano le stesse terminazioni, per concentrarsi sulle nozioni di radice, tema verbale e tema temporale, e sulla categoria dell'aspetto. Poter introdurre prima possibile il contrasto aspettuale fra tema del presente (durativo) e tema dell'aoristo (puntuale) consente di evitare la somministrazione di versioni 'addomesticate' in cui imperfetti sostituiscono gli indicativi aoristi, contro lo spirito della lingua greca e con l'effetto di lasciare abitudini traduttive scorrette che occorrerà poi disimparare.

3. In coda a queste riflessioni sull'insegnamento della grammatica intesa come sistema sincronico di regole morfosintattiche, vorrei estendere il discorso alla grammatica storica, ossia allo studio dell'evoluzione diacronica di un sistema linguistico. Quale utilità può avere questa materia – in sé tanto affascinante quanto specialistica – per l'acquisizione delle competenze linguistiche previste al termine del percorso liceale? E quali spazi può trovare la grammatica storica in un insegnamento scolastico del greco in cui già la grammatica normativa va spesso soggetta a intollerabili compressioni?

Per cominciare dal 'perché': la storia della lingua, pur presentando tratti innegabilmente tecnici ed esoterici se affrontata a livello più specia-

20 Come il famigerato κίς, κίός, 'verme del grano', dalle attestazioni letterarie più che sparse (Pi. fr. 222, Thphr. *CP* IV 15,4), reclutato dalle grammatiche come esempio pressoché unico di tema in ī.

21 Berardi 2014.

listico, se dosata con accortezza può rendere più stimolante lo studio del greco. Come il testo-guida narrativo adottato in *Athénaze* o in *Méthodos* giova alla motivazione perché consente ai discenti di appassionarsi alle vicende dei protagonisti, così lo studio diacronico della lingua ci consente seguire le vicende, spesso non meno avvincenti, delle parole. Un poeta greco moderno, Aristotelis Nikolaidis (1922-1996), ha saputo tradurre in versi la storia esemplare di *Una parola* (Μια λέξη) rappresentativa del percorso storico di tante parole del greco, da Omero ai dialetti ai grecismi scientifici moderni, nella consapevolezza che «non è morta / ma viaggiando nei secoli, radicata / nella bocca profonda del Poeta si conserverà»²². Un viaggio nei secoli è appunto quello che ci consente lo studio diacronico della lingua: uno studio quanto mai adatto alla lingua greca, che gode di un'attestazione cronologicamente profondissima e quasi ininterrotta, dalle tavolette micenee ai giorni nostri. L'importanza di questo studio è riconosciuta dalle stesse *Indicazioni Nazionali*, che fra le competenze generali dello studente annoverano la consapevolezza dei «fenomeni di continuità e cambiamento dei sistemi linguistici nel tempo» (p. 201); e fra gli Obiettivi Specifici di Apprendimento del triennio includono la «varietà delle lingue letterarie greche» e «le varianti diacroniche della lingua» (p. 202). Se per profondità cronologica il greco non teme rivali, non meno ricca è infatti la dimensione della variazione diatopica. La cultura della Grecia arcaica e classica, spiccatamente policentrica, si riflette nella varietà dei dialetti locali e, ciò che più ci concerne, delle lingue letterarie. Antoine Meillet, nei suoi – ormai datati, ma insuperati – *Lineamenti di storia della lingua greca*, ricordava che «[e]sistono, almeno nell'epoca più antica, [...] quasi tante varietà di greco quanti sono i testi»²³. Come ha osservato più recentemente Francesco Bertolini, questa pluralità di lingue letterarie, ciascuna strettamente legata a un genere, un metro, una prassi esecutiva, è «un caso unico [...] nel panorama della letteratura occidentale»²⁴. E anche se per ottime e fondate ragioni lo studio della grammatica nel biennio del Liceo Classico non può non fondarsi sul modello dell'attico del V e IV secolo a.C., questa ricchezza non può essere lasciata completamente al di fuori dello studio scolastico del greco.

Ma è davvero possibile, utile o necessario ricostruire i suoni del greco antico e la loro evoluzione nella storia? «È vano e sciocco dire di

22 In Pontani 2004, p. 500s.

23 Meillet 1973, p. 100.

24 In Bertolini e Gasti 2005, pp. 9-11.

sapere il greco», ammoniva Virginia Woolf in un saggio provocatoriamente intitolato *Del non sapere il greco*, «visto che nella nostra ignoranza saremmo comunque gli ultimi della classe, visto che non sappiamo che suono avevano le parole greche, o dove di preciso dovremmo ridere, né come recitavano gli attori»²⁵. La grande scrittrice inglese ha benissimo espresso il senso della «tremenda frattura di tradizione» che ci separa dal mondo antico. Su un piano più scientifico, è innegabile che non abbiamo del greco, come accade invece per l'antico indiano, descrizioni fonetiche minuziose e attendibili: le nostre fonti per la ricostruzione della pronuncia sono in buona parte indirette. Eppure, almeno fin da Claude Lancelot, che a difesa dello studio della pronuncia greca osservava «Je ne croy pas qu'il y ait personne [...] qui ne voye quelle misère c'est de ne rien comprendre en cette Langue que par les yeux»²⁶, gli studiosi moderni non si sono arresi allo scetticismo, e negli scorsi decenni diversi studiosi hanno messo a buon frutto i più aggiornati ritrovati della linguistica comparativa, tipologica e sperimentale, consegnandoci ricostruzioni dettagliate e plausibili non solo della pronuncia di vocali e consonanti nelle varie fasi della storia del greco, ma anche dei cosiddetti tratti soprasegmentali: la melodia, la prosodia, il ritmo della lingua²⁷.

Certo, le esigenze della didattica sono, di nuovo, differenti (ma non opposte) da quelle della scienza: così, se a rigore ogni testo greco andrebbe pronunciato con i suoni del tempo e del luogo in cui fu scritto, questo non è ovviamente possibile, tantomeno a scuola, dove si adotta una pronuncia convenzionale e uniforme²⁸, basata in sostanza sul modello erasmiano. È tutt'ora valido il consiglio, quasi centenario, di Giuseppe Lombardo Radice, secondo cui bisogna «familiarizzare l'alunno col greco, prima di sgomentarlo coi misteri della fonetica, cioè colla isolata e astratta esemplificazione delle leggi fonetiche, le quali poi... presuppongono la conoscenza del greco!»²⁹. Non ha senso, infatti, seguire il libro di grammatica (in cui gli argomenti sono presentati in un ordine convenzionale e scientificamente motivato) andando in ordine dal primo all'ultimo capitolo, e presentare la fonetica in astratto prima di qualsiasi contatto con la morfologia, il lessico, i testi. Le leggi fonetiche, e così ogni tipo di spiegazione storica o glottologica,

25 Woolf 2011.

26 Lancelot 1655, p. xix.

27 Cfr. Allen 1973, 1987; Devine e Stephens 1994.

28 Cfr. Heilmann 1973, pp. 335-362.

29 Lombardo Radice 1929, pp. 185s.

non possono essere in sé un *argomento*, una parte della programmazione, ma piuttosto una *modalità* di spiegazione degli argomenti grammaticali, da adoperare quando opportuna. Infatti, se la fonetica storica del greco antico è particolarmente istruttiva, in virtù della sua ricchezza, anche per la fonetica generale – lo osservava uno dei massimi esperti, Michel Lejeune³⁰ – la sua grande utilità didattica sta nel contributo alla comprensione della morfologia e degli accostamenti etimologici. Tante apparenti irregolarità e ‘stranezze’ della grammatica sincronica trovano una spiegazione razionale (e perciò più semplice da assimilare) in diacronia. Molti sono gli esempi di fenomeni apparentemente strani e arbitrari che trovano una spiegazione logica non appena ci si soffermi sulla loro motivazione fonetica, dalla legge di Grassmann alla baritonesi alla ‘distrazione omerica’. Di séguito riporto qualche altro esempio che mi pare significativo:

- Uno dei fenomeni che più caratterizzano la fonetica storica greca sono le varie palatalizzazioni dei gruppi formati da consonante più *yod*. Queste ricorrono in particolare in due frequentissimi suffissi, *-yō, che forma numerosi temi di presente, e *-yă, che forma numerosi femminili di nomi o aggettivi della flessione atematica. Può essere utile studiare in parallelo questi due contesti morfologici, in cui si applicano i medesimi mutamenti fonetici, con i medesimi risultati.
- La fonetica storica rende dunque più perspicue le corrispondenze interne ed esterne nella lingua. Così, una radice *okw- ‘occhio, vista’ terminava in un suono labiovelare che davanti alle consonanti dei suffissi ha prodotto una varietà di esiti diversi nelle forme flesse e derivate: la consapevolezza del mutamento fonetico consente però di ricondurli tutti alla stessa radice lessicale.
- Siamo abituati a pensare la morfologia nominale rigidamente divisa in tre declinazioni: ma la morfologia storica insegna che le desinenze nominali più importanti erano anticamente le stesse nei nomi tematici e atematici (ad es. *-ns- per l’acusativo plurale); e la fonetica storica aiuta a riconoscerle sotto i loro diversi esiti, consentendo uno studio almeno parzialmente sinottico delle varie declinazioni.
- Le corrispondenze fonetiche regolari fra lingue indoeuropee consentono di cogliere la parentela fra parole del greco, del latino, e di varie lingue europee moderne. Anche nei prestiti greci in italiano i suoni del greco, tramite la mediazione del latino, hanno perlopiù esiti regolari e riconoscibili.

30 Lejeune 1972, p. ix.

Anche fenomeni fonologici in apparenza più astrusi possono essere spiegati a scuola in maniera comprensibile e, soprattutto, utile. Così pensa, fra gli altri, Michele Napolitano, che in uno stimolante e coraggioso *pamphlet* sul Liceo Classico di qualche anno fa scriveva:

Inutile presentare agli studenti in modo più o meno apodittico i fenomeni di allungamento di compenso, tanto per prendere un esempio dal campo, più che mai trascurato, a scuola, della fonetica, senza spiegare loro il funzionamento, per così dire: perché si tratta di fenomeni di allungamento, cosa vuol dire “compenso”, e perché tali fenomeni siano ripartiti in tre categorie distinte. Ecco di nuovo un punto importante: far passare a scuola l’idea che i fatti di lingua siano da leggere in prospettiva storica, esattamente come i fatti pertinenti alla storia letteraria [...]. Nel corso della parte introduttiva ai miei moduli di triennio, quando mi trovo di fronte agli studenti di primo anno, non rinuncio mai a dedicare alcune lezioni agli allungamenti di compenso, e posso assicurare del fatto che, nel momento in cui realizzano il perché delle cose: il loro funzionamento, appunto, gli occhi dei miei studenti brillano regolarmente di un entusiasmo che non esito a definire commovente. Perché non provarci anche a scuola?³¹

Devo confessare di essermi sentito particolarmente gratificato dalla lettura di questa pagina: gli allungamenti di compenso in greco antico sono stati, infatti, l’oggetto della mia tesi di dottorato. Un argomento che potrebbe sembrare ostico o esageratamente settoriale anche a classicisti di professione può dunque suscitare commovente entusiasmo negli studenti. Si può provare, allora, a raccogliere la sfida di Napolitano, illustrando come e perché può aver senso parlare di allungamenti di compenso (AC) a scuola:

a) Spiegare il funzionamento del ‘primo AC’ consente, ad esempio, di illustrare in modo chiaro che il cosiddetto ‘aoristo sigmatico’ era un aoristo sigmatico come gli altri, in cui *s è caduto negli stessi contesti (dopo liquide e nasali) e con gli stessi esiti in cui cade in forme nominali come **k^hans-ós* > *χηνός* ecc.; prova ne sia che alcune forme con σ dopo una liquida sono conservate: nell’*Odissea* si legge ancora, ad es., *κέλσαι* (X 511), *έκέλαμεν* (IX 546 = XII 5, XI 20) da *κέλλω*, ‘tirare in secco (le navi)’, contro l’attico *ώκειλα* (Thuc. IV 11 ecc.) dal composto *ό-κέλλω*.

b) Il ‘secondo AC’ è molto utile, insieme ad altre leggi fonetiche come la legge di Osthoff, l’assibilazione e la grafia inversa, per analizzare le forme di femminile e di nominativo singolare maschile sigmatico

31 Napolitano 2017, pp. 51s.

dei numerosi participi in -vτ- del greco e le loro diverse forme dialettali. Le stesse divergenze, peraltro, si riscontrano in nomi propri che hanno origine participiale, come Μέδουσα, Ἀρέθουσα, e nel nome della Musa, che forse non è mai stato un participio ma ne condivide la forma. Nelle lingue letterarie queste forme si incontrano con una distribuzione che non rispecchia quella dei dialetti locali: i lirici corali scrivono in lingua a base dorica, ma usano forme ‘eoliche’ come Μοῖσα, φέροισα, che sono state convincentemente spiegate come prestiti dalla prestigiosa tradizione lirica di Lesbo³².

c) Infine, il ‘terzo AC’ spiega una serie di vistose differenze fra ionico (con κούρη, ξεῖνος, μῶνος) e attico (con κόρη, ξένος, μόνος), i due dialetti certo più importanti per la letteratura greca studiata a scuola; consentendo anche di capire perché, in Storia dell’arte, si parla, ionicamente, di κοῦροι ma, atticamente, di κόραι³³.

Che anche la storia dei singoli suoni, e delle lettere che li rappresentano, sia non meno suggestiva di quella delle parole, lo testimonia un altro poeta contemporaneo, Yves Bonnefoy, che al *digamma* (segno che trascrive quel suono /w/ la cui caduta è, peraltro, implicata proprio nel terzo AC) ha dedicato un suo testo in prosa. L’io narrante racconta «con emozione» che «non appena aveva appreso, a tredici anni, dal suo primo professore di greco, allorché già rullava il tamburo della ricreazione delle dieci, l’esistenza del digamma, seppe di toccare la verità»³⁴: il misterioso suono scomparso diviene nientemeno che metafora della perduta sintonia tra parola e mondo.

Per passare dalla fonologia alla morfologia storica, si può prendere nuovamente abbrivio dai versi di Nikolaidis, che in un’altra poesia Εξαίρεση (*Eccezione*), vera dichiarazione d’amore alla grammatica greca, eleva una sorta di compianto funebre per le categorie perdute dalla lingua nel corso della propria evoluzione: «Ma mi attanaglia una pena per il dativo / una pietà per la terza declinazione. / Li hanno cacciati secoli oscuri, contratti»³⁵. La nascita, l’ascesa e il declino delle categorie grammaticali raccontano una storia, se non commovente, spesso affascinante: anche perché, a differenza di mutamenti fonetici in buona parte preistorici, è osservabile direttamente nei testi, e contribuisce a rendere il greco dell’*Iliade* diverso

32 Cfr. Cassio 2005.

33 Platone (*Lg.* 772a) usa κόρους καὶ κόρας per parallelismo, ma κόρος, a differenza di κόρη, è raro in prosa attica. Mentre l’uso di κόρη per indicare una statua femminile stante di epoca arcaica ha precedenti in epoca antica, quello parallelo di κοῦρος per indicare una statua maschile è un’innovazione moderna che risale a V.I. Leonardos 1895.

34 Bonnefoy 2015, p. 53.

35 In Pontani 2004, pp. 502s.

da quello di Platone, e questo diverso da quello dei *Vangeli*, o di Plutarco. Si tratta, dunque, di evoluzioni su cui si può riflettere nel corso del triennio, in parallelo allo studio degli autori.

Tra le ‘storie’ morfologiche più esemplari su cui concentrarsi, e su cui impostare – perché no? – un percorso didattico: l’aumento (dall’assenza quasi assoluta in miceneo all’uso facoltativo omerico, con tracce ancora nell’ὀμηρικώτατος Erodoto, all’obbligatorietà in greco classico, ai primi cedimenti nel greco tardo); l’articolo, «un’innovazione che ha cambiato il carattere della lingua» (Meillet), assente in Omero ma già obbligatoria nei primi testi in prosa; il duale, arcaismo nei poemi omerici, regolare in attico classico (Aristofane, Platone), in crisi nell’attico tardo (Menandro) e nella *koinè*, recuperato artificialmente dagli atticisti (Luciano); l’ottativo, dall’antica opposizione ternaria con congiuntivo e indicativo, alla crisi nella *koinè* bassa (*Nuovo Testamento*) e all’uso corretto ma limitato in quella alta (Polibio), e di nuovo, all’uso artificiale degli atticisti, fino alla definitiva «perdita di un’eleganza da aristocratici» (Meillet).

Grande utilità didattica ha anche lo studio dell’apofonia, meccanismo fondamentale che il greco ha ereditato dall’indoeuropeo e di cui ha ridotto, ma mai completamente eliminato, le funzioni nel corso della sua storia. Come per le leggi fonetiche, una buona comprensione di questo meccanismo è fondamentale per lo studio della grammatica e del lessico greco. Il gioco dei gradi apofonici, pur non sconosciuto ai suffissi (dove è un arcaismo, cfr. πα-τήρ / πα-τρ-ός / πα-τέρ-α / ἄ-πά-τωρ / ἄ-πά-τορ-α), è molto visibile a livello della radice, dove risulta fondamentale, insieme ai vari affissi, nella derivazione di forme nominali e verbali distinte a partire da una radice che veicola un significato lessicale di base. Nella coniugazione del verbo, il sistema più antico, e ancora ben rappresentato in età classica, per derivare i vari temi temporali si affida quasi esclusivamente alle alternanze apofoniche: è il modello di λείπω / ἔλιπον / λέλοιπα, poi affiancato e rimpiazzato dal modello di λύω / ἔλυσα / λέλυκα, e soprattutto di verbi denominativi come παιδεύω / ἐπαίδευσα / πεπαίδευκα, che non sono più derivati da una radice ma da un tema nominale; qui tutti i temi temporali mostrano una forma identica del radicale, e sono distinti solo attraverso gli affissi. Sarà illustrare come le alternanze apofoniche seguano determinate tendenze, e abituare gli studenti a riconoscerle e prevederle: così, ad esempio, a un presente radicale tematico con grado normale di timbro /e/ (φέρω) risponderanno nomi verbali con grado normale di timbro /o/ (φόρος, φορά).

L'apofonia rientra fra quei meccanismi di formazione e derivazione delle parole, tanto produttivi quanto trasparenti, che danno al greco, per dirlo con l'Adriano della Yourcenar, una «flessibilità di corpo allenato»; e che contribuiscono a produrre quella «ricchezza del vocabolario» ricordata immediatamente dopo dalla scrittrice³⁶. Si è già detto che lo studio del lessico è oggi un punto critico nell'insegnamento del greco: su questo concordano i proponenti dei più diversi metodi. Eppure, in greco lo studio del lessico è potenzialmente semplificato proprio dalla vitalità e dalla sostanziale trasparenza (rispetto al latino, o all'italiano) dei meccanismi di formazione e derivazione delle parole: a patto che si dedichi il giusto spazio a spiegare le basi di tali meccanismi. Così, combinando da un lato l'apprendimento di un numero limitato di importanti radici semantiche, e dall'altro quello delle strategie di derivazione (l'apofonia, come si è visto, più i principali affissi), e aggiungendo una conoscenza dei fenomeni fonetici che a volte oscurano gli incontri fra i morfemi, ci si può orientare nel lessico greco in maniera più economica che mandando a memoria lunghe liste di termini.

E come duecento anni fa osservava Giacomo Leopardi, «quelle parole significanti precisamente un'idea chiara, sottile e precisa, che sono comuni a tutte o alla maggior parte delle moderne lingue colte», da lui battezzate *europesimi* con felice e fortunato neologismo, «in gran parte derivano dal latino» ma «spessissimo vengono dal greco»³⁷, proprio grazie alla maggiore prolificità compositiva e derivazionale di quest'ultimo. Conoscere le principali radici e i meccanismi di formazione del lessico greco significa, dunque, sapersi orientare anche nel lessico intellettuale e nelle lingue tecniche dei principali idiomi europei moderni. È la strategia seguita dai diversi lessici per radici del greco, che raggruppano le parole per famiglie etimologiche. Diversi sussidi di questo tipo sono apparsi in Italia nel corso degli anni³⁸, ultimamente spesso affiancando il criterio frequenziale a quello puramente etimologico. Anche *Méthodos* presenta un ampio *Lessico per temi radicali* (con espansioni *online*) in cui sono sottolineate sia le connessioni interne al greco, sia quelle col latino, l'italiano, e altre lingue (indo)europee. Questo criterio si accompagna a quello frequenziale, che guida la selezione delle rubriche lessicali delle singole lezioni, in cui i lemmi sono divisi per classi di frequenza sulla base del prezioso *Lessico*

36 Yourcenar 2002, pp. 33s.

37 Zibaldone, 26.6.1821.

38 Basti citare Bottin 1990; Citti-Casali-Fort-Taufer 2012; Ugolini 2018.

essenziale di Francesco Piazza, che raccoglie i 1600 termini più frequenti in un *corpus* di autori attici³⁹.

In conclusione, fare un po' di grammatica storica a scuola offre diversi vantaggi: agli studenti, s'intende, non al docente desideroso di rispolverare i propri studi glottologici. Anzitutto, stimola la curiosità, aprendo più vaste prospettive diacroniche (e diatopiche) sulla lingua, e dunque sulla cultura, greca; rende più evidenti le connessioni etimologiche interne al lessico greco, nonché fra questo e il lessico del latino e delle lingue europee moderne; infine, motivando le apparenti irregolarità ed eccezioni della grammatica sincronica, riduce il carico mnemonico e semplifica il processo d'apprendimento. Da quest'ultimo punto di vista, in particolare, il ricorso alla grammatica storica contribuisce alla razionalizzazione dell'apprendimento, e in quanto tale rientra a pieno titolo fra quelle 'attenzioni per tutti' (DSA e no) di cui la scuola non può fare a meno.

39 Piazza 2000, adattamento di Cauquil-Guillaumin-Carrière 1985.

BIBLIOGRAFIA

Allen, W. Sidney

1973 *Accent and Rhythm: Prosodic Features of Latin and Greek: A Study in Theory and Reconstruction*, Cambridge, Cambridge University Press

Allen, W. Sidney

1987 *Vox Graeca. The Pronunciation of Classical Greek*, Cambridge, Cambridge University Press.

Alvoni, Giovanna; Garulli, Valentina; Rosa, Pietro (a cura di)

2015 *Atti della Giornata di Studio Dislessia e studio delle lingue classiche (Bologna, 10.4.2014)*, in *Cinque incontri sulla cultura classica*, a cura di M. Capasso. Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 283-457.

Alvoni, Giovanna; Garulli, Valentina; Rosa, Pietro (a cura di)

2019 *Dislessia e studio delle lingue classiche, II (Bologna, 21 aprile 2016)*, in *Quattro incontri sulla Cultura Classica*, a cura di M. Capasso. Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 519-581.

Berardi, Elisabetta

2014 *Buone pratiche didattiche. La sequenza cognitiva imperfetto – aoristo tematico nell'apprendimento della lingua greca: un ordinamento 'classico', in Piemonte antico. L'antichità classica, le élites, la società fra Ottocento e Novecento*, a cura di A. Balbo, S. Romani, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 61-74.

Bertolini, Francesco; Gasti, Fabio (a cura di)

2005. *Dialetti e lingue letterarie nella Grecia arcaica*. "Atti della IV giornata ghisleriana di Filologia classica (Pavia, 1-2 aprile 2004)", Pavia, Ibis.

Bonnefoy, Yves

2015 *Il digamma*, a cura di Fabio Scotto, Milano, SE.

Bottin, Luigi

1990 *Etymon. Lessico per radici. Guida all'apprendimento del lessico greco*, Bergamo, Minerva Scuola.

Canfora, Luciano

2002 *Il fiume si scava il suo letto*, in *Di fronte ai classici. A colloquio con i Greci e i Latini*, a cura di I. Dionigi, Milano Rizzoli, pp. 45-62.

Cassio, Albio C.

2005 *I dialetti eolici e la lingua della lirica corale*. In Bertolini; Gasti 2005, pp. 13-44.

- Cauquil, Georges ; Guillaumin, Jean-Yves ; Carrière, Jean Claude
 1985 *Vocabulaire de base du grec (alphabétique, fréquentiel, étymologique)*, Besançon, ARELAB.
- Ceschi, Giovanni
 2014 *Verso Atene: questione di metodo. Riflessioni sulla didattica ginnasiale delle lingue classiche*. In *Annali del Ginnasio Liceo "Giovanni Prati" di Trento, 2008-2013*, a cura di M. Pezzo-M. Bonazza. Trento. Ginnasio Liceo Giovanni Prati, pp. 151-164.
- Cigada, Sergio. 1965
La leggenda medievale del Cervo Bianco, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei.
- Citti, Vittorio, Casali, Claudia; Fort, Lorenzo; Taufer, Matteo
 2012 *Διάλογοι. Percorsi di lessico greco*, Torino, SEI.
- Condello, Federico
 2018 *La scuola giusta*, Milano, Mondadori.
- Degani, Enzo
 1999 *Filologia e storia*, "Eikasmós" 10, pp. 279-314 (= *Filologia e storia. Scritti di Enzo Degani* (I-II), Hildesheim-Zürich-New York, Olms 2004, pp. 1268-1303).
- Devine, Andrew M.; Stephens, Laurence D.
 1994 *The Prosody of Greek Speech*, Oxford, Oxford University Press.
- Garulli, Valentina; Pasetti, Lucia; Viale, Matteo (a cura di)
 2021 *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bologna, Bononia University Press.
- Heilmann, Luigi
 1973 *L'alfabeto e la pronuncia del greco*, in *Introduzione allo studio della cultura classica*, vol. II, Milano, Marzorati, pp. 335-362.
- Indicazioni nazionali*
 MIUR, *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento"*. Allegato A.
- Lancelot, Claude
 1655 *Nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue grecque*, Paris, Antoine Vitré.

- Lejeune, Michel
1972 *Phonétique historique du mycénien et du grec ancien*, Paris, Klincksieck.
- Leonardos, Vassilios I.
1895 Κοῦρος ἐξ Ἀττικῆς, “*Archaiologike ephemeris*” 3, pp. 75-84.
- Lombardo Radice, Giuseppe
1929 *Prima del greco*, “*L’Educazione Nazionale*” 11, pp. 185-192.
- Meillet, Antoine
1973 *Lineamenti di storia della lingua greca*, traduzione di Emidio De Felice, introduzione a cura di Diego Lanza, Torino, Einaudi.
- Milanese, Guido
2012 *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in *Lingue antiche e moderne dai licei all’Università*, a cura di R. Oniga, U. Cardinale, Bologna, Il Mulino, pp. 66-82.
- Miraglia, Luigi
1999 *Guida per gl’insegnanti*, in M. Balme, G. Lawall, L. M.-T.F. Borri, *Athénaze. Introduzione al greco antico*, vol. I, Montella, Edizioni Accademia Vivarium Novum, pp. 1-30.
- Napolitano, Michele
2017 *Il Liceo Classico: qualche idea per il futuro*, Roma, Salerno.
- Natalucci, Nicoletta
2006a *Pausania al computer. Il “Nuovo Metodo Grammaticale” applicato al libro I della Guida della Grecia di Pausania*, Perugia, Morlacchi.
- Natalucci, Nicoletta
2006b *Il “Vecchio Oligarca” al computer. Il “Nuovo Metodo Grammaticale” applicato alla Costituzione degli Ateniesi dello Pseudo-Senofonte*, Perugia, Morlacchi.
- Neri, Camillo
2012 «*Il greco, ai giorni nostri*», ovvero: *sacrificarsi per Atene o sacrificare Ate-ne?*, in *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. “Atti del Convegno Internazionale. Torino, 12-14 aprile 2012”, a cura di L. Canfora-U. Cardinale, Bologna, Il Mulino, pp. 103-152.
- Neri, Camillo; Alvoni, Giovanna; Batisti, Roberto; Olivieri, Maurizio
2018 *Méthodos. Corso di lingua e cultura greca*, Firenze-Torino, D’Anna.
- Pasquali, Giorgio
1994. *Paradossi didattici. 3. Prima il greco, poi il latino*, ora in *Pagine stravaganti di un filologo*, I. *Pagine stravaganti vecchie e nuove. Pagine meno stravaganti*, II. *Terze pagine stravaganti. Stravaganze quarte e supreme*, a cura di C.F. Russo, Firenze, Le Lettere, pp. 158-161.

- Piazzini, Francesco
 2000 *Lessico essenziale di greco*, Bologna, Cappelli.
- Pisano, Caterina
 2015 *Storia di un'esperienza di insegnamento/apprendimento*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2015, pp. 339-359.
- Pisano, Caterina
 2021 *Dall'osservazione al PDP: strumenti compensativi e misure dispensative per le lingue classiche*, in Garulli; Pasetti; Viale 2021, pp. 140-159.
- Pontani, Filippo M. (a cura di)
 2004 *Antologia della poesia greca contemporanea*, Milano, Crocetti.
- Preti, Luciana
 2015 *I quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del latino*, Napoli, EdiSES.
- Ricci, Gianluca
 2022 *Riflessioni sull'insegnamento linguistico del greco antico e del latino nella scuola italiana*, "Thamyris" 13, pp. 309-328.
- Ricucci, Marco
 2016 *Questione di metodo? Note storico-culturali sulla via carsica del metodo 'naturale' (o diretto) per l'insegnamento del greco antico nell'Occidente latino(fono)*, "Thamyris" pp. 47-74.
- Scarpanti, Elena
 2019 *Proposta di laboratorio lessicale: supporto alla memorizzazione lessicale degli studenti DSA*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2019, pp. 541-554.
- Scarpellini, Chiara
 2016-17 *Didattiche delle lingue classiche a discenti con DSA*, Diss. Bologna.
- Scarpellini, Chiara
 2019 *Dislessia e meccanismi di apprendimento linguistico*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2019, pp. 555-581.
- Schenkl, Carlo
 1869 *Esercizi greci*, vers. ital. riveduta sull'ultima ed. originale da G. M., Torino, Loescher.
- Schenkl, Carlo
 1872. *Esercizi greci. Parte seconda ad uso dei licei*, prima ed. ital. preceduta da un Discorso preliminare di G. M., Roma-Torino-Firenze, Loescher.
- Scocchera, Rita, Pisano, Caterina
 2015 *Dal metodo traduttivo al metodo induttivo: le ragioni di una scelta*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2015, pp. 381-393.

- Ugolini, Gherardo
20182 *Lexis. Lessico della lingua greca per radici e famiglie di parole*, Bologna, Pàtron.
- Veronesi, Elisa
2015 *Didattica delle lingue classiche per DSA: un possibile intervento*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2015, pp. 407-428.
- Vignola, Donatella
2015 *Il diritto ai classici nei casi di DSA: strategie nuove e antiche valide per la didattica del greco*, in Alvoni; Garulli; Rosa 2015, pp. 429-457.
- Woolf, Virginia
2011 *Voltando pagina. Saggi 1904-1941*, a cura di Liliana Rampello, Milano, Il Saggiatore.
- Yourcenar, Margu rite
2002 *Memorie di Adriano*, traduzione di Lidia Storoni Mazzolani, Torino, Einaudi.
- Zanetti, Franca
2012 *Aporie della didattica delle lingue classiche nella scuola italiana*. In *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, a cura di L. Canfora, U. Cardinale, Bologna, Il Mulino, pp. 403-422.