

Athènaze, primo volume

guida per gl'insegnanti
a cura di Luigi Miraglia

© Accademia Vivarium Novum, 1999

COM'È NATO QUESTO CORSO

Era il 1982. Nel silenzio dell'aula della terza G del liceo Umberto I di Napoli risonava una voce profonda. Mai una caduta di tono, mai un accenno di volgarità: il professor Raffaele Greco (*nomina sunt omina!*) toccava le intime corde dei ragazzi che gli erano stati affidati, e li conduceva sulle strade che portano a rintracciare le radici ultime della cultura unitaria d'Europa. A noi diciassetenni e diciottenni la sua parola sicura e ornata, le sue vastissime conoscenze, il suo schiudere scrigni d'arcana sapienza con naturale semplicità e olimpica compostezza ci apparivano caratteristiche numinose: le sue lezioni erano cariche di *tremendum*, *fascinans* e *maiestaticum*. C'invitava a leggere il famoso libro dello Snell¹, che divorammo in molti avidamente.

Avevo come compagno di banco quell'anno Giulio Guerrini, che poi, come me, scelse di continuare gli studi nella facoltà di lettere classiche. C'incontravamo il pomeriggio, e ci piaceva leggere insieme, talora recitare, le tragedie di Sofocle. A scuola leggevamo l'*Antigone*, e tra di noi accendevamo infinite discussioni su che cosa dovesse realmente intendersi per *légge*, se i talora arbitrari editti di coloro che siedono al timone dello Stato o gli ἄγραπτα κάσφαλῆ νόμιμα τῶν θεῶν, fondamento d'ogni etica degna di questo nome. Ascoltavamo Vivaldi, e leggevamo Omero. Io parteggiavo per l'*Odissea*, Giulio per l'*Iliade* piena di Ares. Ricordo che aveva comprato una traduzione in prosa dei due poemi, che poi mi regalò². Ricordo anche che pensavo, leggendo, quanto sarebbe stato bello poter gustare veramente l'originale.

Un giorno io e Giulio andammo a Vivara, un'isoletta deserta nel golfo di Napoli ricoperta d'un magnifico manto verdeggianti e oggi oasi naturale, che elessi poi a mia dimora per i dieci anni che seguirono. Era l'inizio della primavera, e i nostri sensi erano inebriati dai suoi colori e dai suoi profumi. Nelle vicinanze della sommità dell'isolotto ci fermammo non lontani da un fico: Giulio me ne indicò le verdi fogliette pur mo nate, e traendo dal suo tascapane un libriccino, cominciò a leggere: ἡμος δὴ τὸ πρῶτον, ὅσον τ'ἐπιβάσα κορώνη/ ἵχθυος ἐποίησεν, τόσσον πέταλ'ἀνδρὶ φανήη/ ἐν κράδη ἀκροτάτη, τότε δ'ἄμβρατός ἐστι θάλασσα³. Io non capii quasi nulla, e me ne rammaricai molto. Allora mi lesse lo stesso passo in italiano: «Appena le foglie in cima al fico appaiono all'uomo grandi come l'impronta che lascia la cornacchia camminando, allora è praticabile il mare.»⁴ Spinto da Giulio, lessi allora anche le *Opere e i giorni* d'Esiodo, e ancora una volta mi dispiacque di non poter accedere con facilità all'originale. Eppure eran cinque anni che studiavo greco antico. Né potevo dire d'aver avuto in sorte cattivi maestri: il professor Greco, vero luminare delle lingue classiche, continuava l'opera dell'ottima insegnante del ginnasio, la professoressa Liliana Pesce Sabia, che con garbo, competenza e senza inutili terrorismi ci aveva guidato nei nostri primi passi verso l'Ellade. Certo, io non ero mai stato un discepolo modello, tanto da aver avuto bisogno del sostegno di più d'un'insegnante privato: ricordo la professoressa Anna Gallo, che insisteva sulla grammatica storica e l'accurata ricerca delle parole sul vocabolario, e il professor Tommaso Pacifico, del liceo "Scotti" d'Ischia, che m'assistette per la preparazione degli esami di riparazione e mi fu di tanto stimolo per il mio desiderio d'apprendere.

Il mio problema era quello di centinaia di studenti del liceo classico. Mio, come di quasi tutti i miei compagni. Conoscevamo abbastanza bene la morfologia delle due lingue antiche, e discretamente la sintassi, specialmente quella latina; eppure dinanzi a qualunque testo, fosse pure il più semplice del mondo, dovevamo sudar sette camicie e compulsare freneticamente i nostri lessici tormentati per cavar fuori un'almanaccata e lambiccata decifrazione del senso complessivo del branetto che ci era stato proposto, finendo spesso col frain-tenderne punti fondamentali.

Era stato Giorgio Punzo, che viveva sull'isolotto di Vivara e divenne in breve lo mio maestro e lo mio autore in tante cose, ad aprirmi gli occhi per la prima volta sugli assurdi di alcuni aspetti della tradizionale didattica delle lingue classiche. M'aveva donato il *Novum testamentum Graece et Latine* nell'edizione del Merck⁵, che avevo letto tutto con indicibile piacere quell'inverno. Per la lingua mi consigliava il vangelo di Luca, ma io non riuscivo a staccarmi da quello di Giovanni, la cui luce vera, τὸ φῶς τὸ ἀληθινόν era più abbagliante e pervadente gl'intimi precordi di me adolescente. Quella lettura sentita e amata mi giovò moltissimo. Capii allora quanto fosse necessario, per rompere il ghiaccio delle difficoltà spinose delle lingue antiche,

leggere abbondantissimamente testi semplicissimi e allargare quanto più possibile il vocabolario. Poco più tardi continuai su quella strada con le *Favole* d'Esòpo, un testo certo meno stimolante per i contenuti, ma molto utile per la lingua. Ascoltai poi il consiglio del Punzo che mi spingeva a mandare a memoria interi brani, o addirittura intere opere; cominciai con l'orazione *Per l'uccisione d'Eratòstene* di Lisia, che studiavo quell'anno a scuola in un meraviglioso ed eruditissimo commento del mio stesso insegnante.

Cominciai anche un po' a divertirmi a parlar latino. Non osavo ancora farlo col greco né ne avrei avuta la capacità. Poi, quello stesso anno, per consiglio del Punzo, cominciai a usare un libriccino che si rivelò per me preziosissimo: il *Vocabolario metodico della lingua greca* del Todt⁶. Conteneva, disposte in un ordine grazie al quale mi pareva davvero facilissimo mandarle a memoria, tutte le parole dell'*Anabasi* di Senofonte. M'accorsi allora della mia fondamentale ignoranza.

Una delle gioie più grandi la provai quello stesso anno fecondissimo d'eventi e di studi, quando, nella biblioteca d'un mio zio docente di filosofia, Alfonso Sammartino, trovai l'edizione in tre volumi di tutti i dialoghi di Platone tradotta dal Turolla⁷. Mi tuffai in quella lettura con una passione mai prima provata per un autore antico, e fantasticavo di dialogare col divino Aristocle dalle ampie spalle, e sognare con lui la costituzione d'uno Stato giusto passeggiando per i viali degli orti d'Acadèmo, o ragionar d'amore coi suoi giovani discepoli, miei coetanei, *patulae recubans sub tegmine platani* sulle rive dell'Ilisso. Mi piaceva immaginarmi al suo fianco nelle tristi vicende di Siracusa, e per la prima volta sentii prepotente, insopprimibile il desiderio di parlar la sua lingua, sentirlo parlare nelle flessuose e armoniche modulazioni del dialetto d'Atene e dell'Attica. Volevo oramai metter panni curiali, entrare nelle *corti degli antichi uomini* e pascermi di quel cibo che solo era mio e ch'io nacqui per lui.

Mi diedi allora a imparare a memoria passi dei dialoghi platonici, soprattutto del *Simposio*, del *Fedro* e della *Repubblica*, com'anche della VII epistola: il che contribuiva ad allargare il mio vocabolario e la mia fraseologia.

Il Punzo mi consigliò altre due letture: *L'uomo greco* del Pohlenz⁸, che lessi quell'estate e che fu linfa feconda per la mia comprensione d'aspetti fondamentali del mondo antico, e la *Paideia* dello Jaeger⁹, che costituì la mia lettura principale l'autunno successivo. Per mio conto avevo poi scoperto *Gli dèi della Grecia* di Walter Otto¹⁰, che m'aveva riacceso gli entusiasmi per i poemi omerici. Avevo intanto principiato gli studi universitari, e mi gettai a tutt'uomo nello studio in originale del *Simposio* platonico, d'alcuni libri d'Erodoto, di parti dell'*Iliade* e dell'*Odissea*. Conoscevo ora molti più vocaboli di quanti non mi fossero noti al liceo, eppure c'era ancora qualcosa che non andava. Volevo diventare un buon insegnante, e acquisire una reale padronanza delle due lingue classiche: soprattutto mi preoccupavo di trovar dei metodi che mi permettessero di mettere i miei futuri alunni nelle condizioni di leggere e gustare con gioia i testi latini e greci in un tempo ragionevole. Mi misi così alla ricerca: una ricerca febbrile, che percorreva strade diverse; volevo a tutti i costi trovar qualcosa, un libro, dei sussidi, un sistema, che facesse al caso mio.

Per quanto riguarda il greco, analizzai moltissimi libri: alcuni abbastanza buoni, del passato, come il vecchio Fontoynt¹¹, altri contemporanei stranieri, francesi, tedeschi, olandesi, inglesi. Quello che più m'entusiasmò fu, naturalmente, *Reading Greek*, che scoprii per la prima volta nella libreria D'Auria di Napoli¹². Era il primo libro che vedevo che presentasse una raccolta sapientemente graduata di testi intesi ad allargare le cognizioni morfologiche e sintattiche degli alunni e ad ampliarne metodicamente il vocabolario di base, così da metterli in grado di leggere i testi originali in un tempo relativamente breve. Me ne appassionai, e lo sperimentai prima di tutto su me stesso, ricavandone uno straordinario beneficio, e in séguito con alcuni ragazzi che m'erano stati affidati per delle lezioncine private, che fecero presto notevoli progressi nella comprensione diretta della lingua. Per quanto possa sembrare incredibile, tutto in quel corso era studiato in maniera tale che uno studente, cominciando da zero, in nove mesi fosse messo in condizione di leggere con sufficiente scorrevolezza testi di Platone e di Demostene.

Mi convinsi che quella era la strada da percorrere. Più tardi feci molti esperimenti relativi alla didattica del latino¹³, che alla fine mi portarono alla scelta senza più riserve del corso di Hans H. Ørberg *Lingua Latina per se illustrata*, che m'aveva dato risultati eccellenti e impensabili con altri corsi recenti o passati disponibili in Italia¹⁴. Decisi che dovevo trovare o creare un metodo uguale o simile anche per il greco.

La mia esperienza adolescenziale m'aveva persuaso fino all'evidenza che nell'insegnamento delle lingue classiche v'era qualcosa che non andava. Certo, come ho detto sopra, non ero il più diligente degli scolari: eppure il mio interesse per il mondo antico, per la letteratura, per la filosofia, e anche per le stesse lingue classiche s'alimentavano d'un inestinguibile fuoco e di tante letture e discussioni che andavano ben di là da quanto richiesto dal puro curriculum scolastico. I miei insegnanti, ripeto, eran quanto di meglio si potesse immaginare. Conoscevo non malissimo la morfologia e la sintassi del latino e del greco. Cionnonostante, non ero in grado di leggere scorrevolmente neanche i testi di prosa scritti in quelle due lingue, per non parlar di quelli di

poesia. Anzi, spesso prendevo marchiane cantonate anche in quelle faticose decifrazioni ch'erano il nostro pane quotidiano a scuola. Così avveniva anche a molti (direi quasi a tutti) i miei compagni, anche ai più bravi; più avanti negli anni, la minor disciplina e il clima più rilassato degli ambienti scolastici ha fatto sì che i ragazzi spesso neanche studino più bene la grammatica, e naturalmente gli effetti sono ancor più disastrosi e disarmanti per gl'insegnanti, ridotti quasi a generosi *hidalgos* costretti a lottare contro irriducibili mulini a vento.

Conobbi *Athènaze* per segnalazione d'una collega nota per la sua passione didattica e le sue singolari competenze nelle lingue classiche, Rosa Menna, che insegna in quello che fu il mio liceo da studente, l'“Umberto I” di Napoli. L'acquistai subito, e mi parve davvero ottimo: una storia continua, adatta a catturare l'interesse di ragazzi di quattordici o quindici anni, una buona introduzione alla civiltà greca, soprattutto ateniese, note grammaticali funzionali alla comprensione della lingua, un ampio vocabolario perlopiù coincidente con quello frequenziale, una precoce, ma graduale introduzione di testi classici originali.

C'era però bisogno di qualche accorgimento per rendere il corso adatto ad un pubblico italiano. Mi misi dunque all'opera coadiuvato in questo dall'impareggiabile acribia dell'amico Tommaso Francesco Bórri. Si trattava soprattutto del materiale di lettura, che andava a mio giudizio ampliato e strutturato in maniera tale che, come nel corso dell'Ørberg, contenesse esempi di tutte, o almeno di tutte le principali nuove forme grammaticali che s'intendesse introdurre, inserite nel contesto, senza per questo spezzare il filo continuo della narrazione; nella sua edizione originale, infatti, il corso, conforme ai principi didattici degli autori, e soprattutto dovendo fare i conti col minor tempo a disposizione per lo studio del greco nelle scuole anglo-americane, tentava, attraverso la storia, solo di interessare il giovane studente, e proporre spunti, in genere con uno o più esempi, rimandando poi una più completa e definita introduzione degli aspetti morfologici e sintattici alla sezione a questo preposta. In questo modo il metodo risultava misto tra induttivo e deduttivo, mentre mi sembrava più opportuno, anche per un parallelismo coi testi dell'Ørberg, farne soprattutto un metodo di induzione contestuale. C'era poi da adattare la grammatica così che risultasse più conforme alle tradizioni didattiche del nostro Paese, e fosse amplificata quel tanto da dar ragione di alcuni fenomeni fondamentali: compito non facile, svolto dall'accuratissima revisione di Tommaso, che s'è occupato anche del difficile lavoro della correzione ortografica di tutti i testi, e della segnalazione delle vocali lunghe.

Rimaneva la forma grafica, che è stata curata con finissimo gusto, lungo studio e grande amore dall'amico Michelangelo Costagliola, che s'è avvalso delle splendide illustrazioni di Salvatore Buonomo ed Emanuele Fucecchi, ambedue insegnanti e competenti cultori del mondo classico. Il Buonomo in particolare, data la sua esperienza d'archeologo e d'epigrafista, s'è quasi sempre rifatto a modelli greci, che in questa *guida* saranno di volta in volta indicati, creando così un vasto apparato iconografico ch'è anche una valida introduzione al mondo dell'arte classica.

Tutti i testi da me scritti sono stati vagliati con tutta la cura e lo scrupolo che mi sono stati possibili, così che fossero modellati su originali attici: ho utilizzato per questo soprattutto il «mio» Platone, il cui amore non m'ha lasciato per tutti questi anni, poi Senofonte, Lisia, Demostene e Tuciddide; non ho disdegnato talora di prendere come paradigma testi di Luciano, e qualche rara volta anche d'autori meno “puristi”, come Pausania e Strabone, cercando però di rimaner quanto più possibile ‘atticista’. Tutti i testi che mi son serviti da modello saranno citati e analizzati in questa *guida*.

È nata così quest'edizione d'*Athènaze*.

I riferimenti autobiografici a cui mi son lasciato andare all'inizio di questa breve introduzione non sono una nostalgica ventata di struggenti rimembranze. O almeno non son solo questo. Quel che volevo sottolineare con la mia personale esperienza, e che ha costituito il movente primo perché io m'interessassi del rinnovamento delle metodologie didattiche del latino e del greco sin da quando frequentavo l'ultimo anno del liceo, è il fatto di lapalissiana evidenza che il mancato raggiungimento di risultati soddisfacenti nell'insegnamento delle lingue classiche non dipende né dal disinteresse dei ragazzi per il mondo antico, né da una loro fondamentale ignoranza della grammatica, o almeno non da questo in maniera primaria e principale: il fallimento deriva soprattutto dalle strade che si percorrono, che son demotivanti e frustranti anche per i ragazzi che potrebbero raggiungere i più ambiziosi obiettivi.

Noi speriamo d'aver creato con questo corso un valido strumento che serva agl'insegnanti per condurre gli alunni verso quelle mete a cui han realmente diritto: alla meta cioè imprescindibile d'*integros accedere fontes* e abbeverarsi alla ψυχρὸν ὕδωρ προρέων τῆς Μνημοσύνης ἀπὸ λίμνης¹⁵.

Per dar ragione del metodo, ossia della strada attraverso la quale raggiungere una particolare meta, è essenziale identificare prima di tutto appunto questo traguardo verso cui si tende: in altre parole è necessario chiarire quali siano gli obiettivi e il fine che ci si propone nell'insegnamento.

Questo corso non ha altro scopo né altra ambizione se non quella di riuscire a portare in breve tempo gli studenti dai primi elementi della lingua greca alla lettura corrente e non sofferta dei classici greci, e particolarmente (ma non solo) della prosa attica.

C'è chi oggi sostiene che condurre dei ragazzi a capire senza troppo sforzo i testi scritti nelle due lingue antiche sia una pia illusione, e che il "diaframma" linguistico costituisca un ostacolo insormontabile per un concreto e rapido accesso alla cultura greca e romana. In tempi non sospetti Pietro Giordani lamentava che in Italia non vi fosse mai stato un serio insegnamento delle lingue classiche, intendendo per 'serio' un metodo che giungesse a far conseguire agli studenti la piena padronanza del latino e del greco:

Verso la metà del secolo XVIII monsignore Michelangelo Giacomelli stimava che non avesse l'Italia più di cinquanta dotti grecisti. Del qual numero non oserei promettere a questi tempi una metà. Né di greco solamente, ma di latino... è somma penuria. E questa penuria è in Italia, dove l'età puerile è dappertutto pessimamente tormentata per farle imparare la lingua latina: e dove tanti fanciulli sono infestati da questa universale tribolazione, di tutti quelli che ebbero scuole non uno fra diecimila giugne in vita sua a prendere dimestichezza con Livio e Tacito. Argomento che noi siamo di grande giudizio nell'ordinare i mezzi al conseguimento de' fini che ci proponghiamo¹⁶.

Il Giordani riteneva che questo fallimento fosse dovuto al fatto che s'insegnavano le lingue classiche a un'età non ancora matura per apprenderle. Ma cadeva così in contraddizione con quanto aveva poco più sopra affermato lui stesso circa il pieno possesso che i giovani tedeschi e inglesi dimostravano delle lingue d'Omero e di Virgilio:

Quanto ne' Tedeschi fiorisca oggidì lo studio delle lettere greche appare manifesto anche a noi dalle nuove edizioni di classici greci, che di là continuamente ci vengono con dottissima diligenza illustrati. Non si avrebbe per dotto in Germania chi ignorasse il greco: e però nelle opere erudite che là si stampano, occorrendo di addurre passi di scrittori greci, se ne omette per lo più la traduzione in latino, come non necessaria ai dotti lettori. Tra gli Inglesi poi è parte di educazione comune a tutte le gentili persone. Di che mi fu riferito un esempio notevole da chi ammirollo, sono parecchi anni, in una città primaria d'Italia, nella quale si trattene alcun tempo un di quei vescovi inglesi. Andava frequente a visitarlo chi fu poi narratore a me del fatto; e trovollo un dì al camino; dietro a lui intorno ad una tavola seduti i suoi figliuoli maschi e femmine, de' quali era egli il solo (e perciò l'ottimo) maestro. Ciascuno de' giovani aveva in mano l'Omero; ne leggeva un tratto in greco, poi lo ripeteva in nativo inglese, con eguale facilità. Il padre diceva all'uno de' figliuoli che cessasse, e ad un altro che seguisse nella lettura. Quando erravano, egli senza voltarsi né muoversi, come avesse tutto il poeta nella memoria, li correggeva. Gliene mostrò ammirazione l'Italiano: ma quei gli rispose, non essere né dover essere maraviglia il sapere a memoria Omero, come autore di tanto universale e continuo studio¹⁷.

Dunque in Inghilterra e in Germania i ragazzi riuscivano a imparare il greco e il latino. La bella scena sopra descritta fa pensare addirittura a dei fanciulli. Fanciulli e giovinetti che leggono senza eccessiva fatica Omero. Forse che i fanciulli inglesi eran più maturi degli italiani?

Al Giordani fa eco più d'un secolo dopo il Pasquali:

Il greco nelle nostre scuole non s'impara, si finge d'impararlo... Le traduzioni erano ai miei tempi ancora vietate e perseguitate. Poi certi professori dissero: «Usatene pure a casa, ma non portatele a scuola»: questi erano di coloro che mettono la loro ambizione nel far leggere (cioè, nel fingere di far leggere) quanto più estesi e difficili testi possono («i miei scolari in un anno hanno tradotto cinque canti di Omero, due tragedie e tre idilli di Teocrito»); non è escluso che fossero anche di quelli che alla produzione dei «traduttori» erano più direttamente e più attivamente interessati. Ora la riforma Gentile, ch'è nemica d'ogni ipocrisia, ha legittimato il traduttore, ma ha cercato di moralizzarlo: nell'esame di maturità si esige che il giovane si orienti in un testo greco poetico non facile, dopo aver scorso rapidamente una versione latina stampata a fronte. Di tali scelte ne sono negli ultimi anni uscite parecchie, persino buone;...Ma l'assurdo dell'istituzione rimane, anche se cancellato il marchio della disonestà: in un esame di lingue moderne, diciamo (perché capire il francese è troppo facile) di tedesco, non ci si contenterebbe che il candidato traducesse sì «a prima vista», ma non senza aver dato

prima una rapida occhiata a una versione già bell'e fatta, dunque, propriamente «a seconda vista»... [L'alunno] il greco non può averlo imparato: questa è la verità ufficiale.

Di chi è la colpa? Del greco o dei miei concittadini che lo studiano e l'insegnano? Del greco no, perché allora dovrebbe esser così in tutto il mondo, e non è. In Inghilterra uomini politici mostrano fino all'estrema vecchiaia di non averlo dimenticato, citano sentenze greche non delle più comuni, compongono versi greci tollerabili. In Germania, come so da esperienza diretta, gli ormai non moltissimi che si presentano alla maturità classica, traducono ad apertura di libro un autore di media difficoltà con poco aiuto; molti professionisti, specie medici, sono sempre in grado di legger la sera il loro Omero, per diletto. Popoli meglio dotati quanto all'apprender lingue? Se fosse così, non mi rincrescerebbe di confessarlo... Ma non è così: si potrà discutere dei Tedeschi, ma gl'Inglese sono com'è noto, quanto a lingue straniere, estremamente poco alacri; e questa appunto è una delle loro forze nazionali. Il difetto, dunque, deve annidarsi altrove¹⁸.

Questa è la verità. Il Pasquali oggi è di moda: lo citano tutti, tutti s'appropriano le sue parole, tutti si vantano di mettere in pratica le sue idee nella loro prassi d'insegnamento. Persino coloro che sostengono che la produzione attiva orale o scritta a fini didattici "non è una cosa seria", e che propongono ai ragazzi tre o quattro traduzioni dello stesso brano confezionate da traduttori professionisti, perché poi, scopiazzando a destra e a manca, essi tirino fuori il loro personale centone. Quand'ero un ragazzo un po' discolorato, nella disperazione che m'assaliva durante le versioni in classe al ginnasio, inconsapevolmente applicavo *ante litteram* questo metodo: chiedevo ai più bravi di passarmi la traduzione, con la promessa che avrei 'cambiato le parole', per non incorrere nelle furie della vigile insegnante. Non di rado questo sistema dava ottimi risultati, nel senso che riuscivo così a rubare anche qualche discreto voto. Il guaio, a parte la disonestà di cui mi macchiavo, è che io così il latino e il greco non l'imparavo mai. E oggi il Pasquali passa per uno che queste frodi didattiche avrebbe appoggiato. Ma, poveretto, non può replicare, e chi abusa delle sue parole non è rispettoso del sia pur minimo *parce sepulto*. Si sa, estrapolando frasi dal contesto, si potrebbe arrivare a dire che nella Bibbia c'è scritto che Dio non esiste¹⁹.

Per quanto riguarda l'uso attivo delle lingue antiche, non credo di incorrere nello stesso vizio che vitupero, se del Pasquali cito queste parole troppo spesso dimenticate anche (anzi, soprattutto) da chi ama fino all'eccesso scagliare anatemi contro la *coniunctivitis professoria*:

In primo luogo nessuna lingua, neppure una lingua morta, si conosce davvero se non si sa scrivere e in qualche misura parlare²⁰.

Quasi *ad litteram* s'esprime il Paoli:

L'uso esatto delle parole non si impara con la sola lettura, ma scrivendo e parlando²¹.

E oggi un filologo di somma serietà come Antonio Garzya sostiene che:

Se è vero che scopo dell'insegnamento liceale e universitario è mettere il discente in grado d'intendere i testi antichi e non di formare dei traduttori-interpreti, non è men vero che a quella intellesione si può giungere sul serio, e più rapidamente, e soprattutto meglio, ove della lingua antica si possieda l'uso *attivo*, non solo quello *passivo*, e poco importa se a costo di scrivere, cosa inevitabile, ma scontata in partenza, dei pezzi di greco (o di latino) non sempre... quali avrebbe scritti Platone (o Cicerone)²².

E qui faccio punto su una polemica che potrebbe rischiare di prodursi all'infinito.

Quel che interessa qui è prender coscienza di alcuni punti fondamentali:

1) l'incapacità (che generalmente affligge i ragazzi delle nostre scuole) di leggere e capire i testi delle lingue classiche *non* è un ostacolo insormontabile, come dimostra la pratica didattica di molti altri Paesi, passata e presente;

2) tale incapacità in generale *non* dipende da gravi carenze nella conoscenza della grammatica fondamentale, ma soprattutto da una quasi totale ignoranza del lessico e da una scarsa pratica di lettura, d'ascolto e di produzione linguistica²³;

3) non c'è nessun mezzo più efficace e più potente per l'apprendimento veloce e non superficiale d'una lingua, sia essa viva o "morta" o "storicamente conclusa", che quello d'appropriarsi le strutture morfosintattiche e il vocabolario attraverso un uso anche attivo che trasformi in automatismi le cognizioni apprese, pur enfatizzando la necessità della consapevolezza linguistica, sia nella forma che gl'inglesi e gli americani chia-

mano *linguistic awareness*, sia in quella ch'essi dicono (*meta*)*linguistic consciousness*²⁴.

Ci si potrebbe chiedere perché usare, nei primi stadi dell'insegnamento delle lingue classiche (ché questo discorso vale tanto per il greco quanto per il latino), testi artificiali o adattati. Sono in molti, oggi, a negare la liceità d'un tale approccio: corretto sarebbe presentare agli studenti, *sin dai primi giorni*, solo testi originali, giunti a noi dall'antichità, non costruiti a tavolino per motivi didattici.

Il fatto è, però, che in realtà non c'è nessun testo adatto ad essere offerto in pasto a puri *tirones*, per il semplice motivo che nessun'opera antica — se non forse i soli *Hermeneumata pseudodositheana* — è stata composta con lo specifico scopo di insegnar con la dovuta gradualità, il necessario ordine e una compiuta sistematicità il latino o il greco. Gli stessi *Hermeneumata* avevano la finalità d'insegnar la lingua d'uso a scopi comunicativi, non di trasmettere una serie di cognizioni grammaticali e lessicali che consentissero l'accesso ai testi letterari.

È facile far la prova dell'impossibilità di utilizzare sin dal principio testi originali. Basterà prendere un testo antico qualunque dei più facili (o di quelli considerati tali), per esempio, per quanto riguarda il greco, dei Vangeli. Consideriamo insieme un semplicissimo brano dell'inizio del vangelo di Matteo:

Τοῦ δὲ Ἰησοῦ γεννηθέντος ἐν Βηθλεὲμ τῆς Ἰουδαίας ἐν ἡμέραις Ἡρώδου τοῦ βασιλέως, ἰδοὺ μάγοι ἀπὸ ἀνατολῶν παρεγένοντο εἰς Ἱεροσόλυμα λέγοντες· ποῦ ἐστὶν ὁ τεχθεὶς βασιλεὺς τῶν Ἰουδαίων; εἶδομεν γὰρ αὐτοῦ τὸν ἀστέρα ἐν τῇ ἀνατολῇ καὶ ἤλθομεν προσκυνῆσαι αὐτῷ. Ἀκούσας δὲ ὁ βασιλεὺς Ἡρώδης ἐταράχθη, καὶ πᾶσα Ἱεροσόλυμα μετ'αὐτοῦ, καὶ συναγαγὼν πάντας τοὺς ἀρχιερεῖς καὶ γραμματεῖς τοῦ λαοῦ ἐπυνθάνετο παρ'αὐτῶν ποῦ ὁ Χριστὸς γεννᾶται.

È un brano piuttosto semplice, senza particolari difficoltà sintattiche, anzi perlopiù paratattico come tutti i Vangeli, scritti in quella che Aristotele avrebbe detto *ειρομένη λέξις*²⁵, fatta prevalentemente di coordinate: quella che il Norden chiamò, con espressione passata nell'uso, "lo stile καί". Quindi, nulla di più facile.

Eppure non c'è nessun principiante che potrebbe legger questo testo senza un consistente aiuto dell'insegnante. O, più chiaramente, senza che l'insegnante gli traduca parola per parola tutto da cima a fondo. Se si volesse applicare a questo brano il metodo induttivo, bisognerebbe spiegare e pretendere che gli alunni assimilasero ad un tempo: 1) il genitivo assoluto (τοῦ Ἰησοῦ γεννηθέντος); 2) gli articoli (τῆς, τοῦ, ὁ, τῶν, τόν, τῇ, τούς); 3) la prima declinazione (τῆς Ἰουδαίας, ἡμέραις, τῇ ἀνατολῇ, ἀνατολῶν, Ἡρώδης, Ἡρώδου); 3) la seconda declinazione (μάγοι, τῶν Ἰουδαίων, τοῦ λαοῦ, ὁ Χριστός); 4) alcune forme della terza declinazione (τοῦ βασιλέως, βασιλεὺς, τὸν ἀστέρα, τοὺς ἀρχιερεῖς, γραμματεῖς); 5) l'aoristo secondo (παρεγένοντο, εἶδομεν, ἤλθομεν, συναγαγὼν); 6) il participio presente (λέγοντες); 7) il participio dell'aoristo passivo (τεχθεὶς); 8) l'infinito aoristo primo (προσκυνῆσαι), tra l'altro con valore finale; 9) il participio aoristo primo (ἀκούσας); 10) l'aoristo passivo (ἐταράχθη); 11) l'imperfetto medio (ἐπυνθάνετο); 12) varie preposizioni, la loro reggenza e i complementi corrispondenti (ἐν, ἀπό, εἰς, μετά, παρά); 13) l'aggettivo πᾶς, πᾶσα, πᾶν (πᾶσα, πάντας); 14) αὐτός, αὐτῇ, αὐτό (αὐτοῦ, αὐτῷ, αὐτῶν); 15) la reggenza di alcuni *verba petendi et interrogandi* (ἐπυνθάνετο παρ'αὐτῶν); 16) l'uso delle interrogative indirette (ποῦ ὁ Χριστὸς γεννᾶται). Inoltre il ragazzo si sarebbe trovato di fronte ad un vocabolario piuttosto vario, molteplice e multiforme: su quarantasette parole di cui è composto il testo (senza contare i nomi propri e gli articoli), i vocaboli da imparare son ben trentacinque: quelli che si ripetono più d'una volta, a parte βασιλεὺς, πᾶς e αὐτός, sono preposizioni (ἐν) o congiunzioni (καί, δέ, ποῦ).

Naturalmente, se si fosse voluto usare un metodo deduttivo, l'insegnante avrebbe dovuto spiegare in precedenza tutti i punti di grammatica sopra elencati, e l'alunno, dopo averli imparati astrattamente, avrebbe dovuto riconoscerne le forme nel testo. Il che significa che questo testo si può affrontare con ragionevole speranza che il ragazzo lo capisca da sé, o almeno ne abbia gli strumenti, a voler essere ottimisti, sette-otto mesi dopo l'inizio d'uno studio tradizionale della grammatica greca.

Oggettivamente, questo è un lavoro impossibile e poco produttivo. A meno che l'insegnante non voglia tradurre tutto lui e soffermarsi su un sol punto di lingua, per esempio sull'uso degli articoli. Certo, è una scelta. Ma così si fa finta che i ragazzi abbian letto un pezzo originale di greco della κοινή. In realtà il brano l'ha letto l'insegnante, e i ragazzi dell'originale han capito ben poco, per non dir nulla.

Si può scegliere anche di estrapolare frasi da un contesto compiuto. Quanto questo sia demotivante per l'apprendimento lo sanno tutti coloro che hanno pratica didattica. Frasi come ὁ ἀγρός φέρει καρπούς oppure Αἴσωπος ὁ ποιητὴς δοῦλος ἦν o ancora Ὁ θεὸς τῷ ἀνθρώπῳ εὐτυχίαν οὐ παρέχει ἄνευ πόνου, seppure

fossero d'autore, potrebbero forse essere interessanti all'interno d'un vasto contesto, ma così isolate, in verità, fan l'impressione di quelle sentenze scialbe che si trovano stampate sugl'involucri dei cioccolatini (spesso anche quelle son 'd'autore').

D'altro canto anche i più strenui — e rispettabilissimi — difensori del testo d'autore sin dai primi giorni, si vedon poi costretti, nei loro libri per principianti, a presentare all'inizio frasi o brani di versione costruiti *ad hoc*, o comunque fortemente adattati rispetto all'originale.

È opportuno parafrasare qui quanto scrisse Comenio nella prefazione alla sua *Ianua linguarum reserata*: se un naturalista volesse imparare a conoscere, poniamo, tutti gli animali africani: classificarli, osservarne le forme, il comportamento, i movimenti, i colori, ascoltarne i versi e le voci; parrebbe che la cosa più ragionevole fosse d'intraprendere un viaggio alla volta del Kenia o dell'Angola per osservarli nel loro ambiente naturale, nella massima libertà. Il poveretto parte armato della più gran buona volontà, e di forte entusiasmo: è convinto che lì, in Africa, imparerà in breve tempo, e senz'artifici di sorta, a riconoscere e classificare tutti gli animali. Ma verrà ben presto deluso: vagando tra selve e savane gli capita d'intravedere ora un uccello che si leva a volo tra il fitto del fogliame, ora un'antilope che fugge nel folto della macchia, ora, da lontano, dei leoni inavvicinabili per la loro pericolosità. Per nessuno degli animali che casualmente incontra c'è la calma di poterlo osservare da vicino, e il lavoro di classificazione è difficilissimo: il pover'uomo vede oggi un felino, domani un ungulato, dopodomani un proboscidato; per rivedere un *okapi* deve aspettare addirittura sei mesi, e sempre di sfuggita, tanto che non gli riesce nemmeno di capir bene se le striature sian presenti solo sugli arti posteriori o su tutto il corpo. Per farla breve, dopo cinque anni di sudate ricerche su campo, il nostro bravo, ma sfortunato naturalista non è ancora neanche a metà della sua difficile classificazione, e comincia ad avvilitarsi nel profondo dell'anima sua. *Ars longa, vita brevis*: dubitando di riuscir mai a completare il suo lavoro, si mette alla ricerca d'un collaboratore. Gli arriva dopo qualche giorno dall'Inghilterra uno sbarbatello in tenuta coloniale, che appena s'incamminano nella foresta riconosce il canto d'una *cossifa*, un piccolo turdide che al naturalista da campo non è mai riuscito di veder bene. «È bellissimo, sa...» attacca il giovane collega, «il petto giallo oro, il piumaggio azzurrino, e una striscia bianca sull'occhio.» Più avanti trovano delle tracce; il naturalista più anziano è dubbioso: forse si tratta d'un *impala* o di una gazzella di Thompson venuta dalle vicine pianure... Il giovanotto si china un attimo, poi si rialza con un sorriso trionfante: «Queste» dice, «son sicuramente le impronte d'un *bongo*, maschio, di circa tre anni.» E così via. Il giovane appena venuto, che non era mai stato in Africa prima d'allora, mostra una competenza immediata e una sicurezza che impressiona l'anziano naturalista che girovaga tra savane e foreste da anni con scarsi risultati. Alla fine non ne può più, e gli chiede che sistema ha usato per acquistar così vaste competenze e tanta padronanza da riuscire a riconoscere a colpo d'occhio quasi ogni specie, anche solo dalle vestigia che l'animale lascia sul terreno. «Sono stato un assiduo frequentatore d'un ben fornito giardino zoologico e d'un museo di storia naturale per tre anni» risponde pronto il giovane, «lì c'erano esemplari di tutte le specie, disposti secondo un ordine molto sistematico. Io mi fermavo alcune ore al giorno per studiare gli animali, finché non ne conoscessi i minimi particolari. Certo, qui è più bello, perché son liberi e non rinchiusi in un ambiente artificiale, o addirittura imbalsamati; ma sarebbe impossibile imparare a conoscerli bene in breve tempo. Ora però, posso godere i frutti dei miei studi.» Il vecchio lo invidia e capisce d'aver perso molti anni della sua vita per far male ciò che avrebbe dovuto fare, prima d'avventurarsi in Africa, in un ambiente dov'era possibile osservare gli animali tutti con la necessaria calma, l'opportuno ordine e la dovuta sistematicità²⁶.

Questa piccola parabola per dire che, naturalmente, nessuno nega che testi costruiti a tavolino con fini didattici in genere — anzi, siamo onesti, sempre — sono un po' artificiali e certo molto meno belli e spontanei anche del meno artistico documento che c'è giunto dal passato: ma se son ben congegnati hanno più d'un vantaggio²⁷:

1) posson catturare l'attenzione del ragazzo con una storia continua ch'egli può comprendere *in toto* e senza troppo aiuto sin dal primo giorno e posson presentargli aspetti fondamentali della civiltà e del retroterra culturale che ha prodotto la letteratura che sarà oggetto dei suoi studi successivi;

2) posson presentare e far esercitare convenientemente, ripetendone esempi all'interno d'un contesto conosciuto, nuove forme grammaticali che si vuole che il ragazzo padroneggi, offrendogliele da imparare poche alla volta, in porzioni regolari e sistematiche, e riprendendole successivamente senza mai abbandonarle per lungo periodo;

3) possono selezionare vocabolario e fraseologia su base frequenziale, così da far imparare in breve tempo al giovane discente, e con l'ausilio mnemonico d'un contesto accattivante e coinvolgente, le parole che

più spesso si trovano negli autori ch'egli andrà in seguito a leggere; queste parole si troveranno ripetute ad intervalli regolari nel testo;

4) permettono di poter esercitare la lettura corrente dei testi senza traumi, procedendo *sensim sine sensu* e senza soluzione di continuità da contesti facilissimi agli autori originali, evitando così che lo studente si ponga di fronte ai brani con la mentalità del decifratore o del risolutore di sciarade, ma affronti le sue letture con il giusto approccio del lettore consapevole che vuol capire, senz'aver per questo la necessità di tradurre o trasporre il testo *verbum de verbo* nella sua lingua vernacola. Gli studenti s'abituano così facilmente a veder la lingua come un sistema per comunicare idee, non come una palestra d'esercitazioni grammaticali fini a sé stesse²⁸. Le parole con cui Thomas Cracas si riferiva al latino possono senz'altro essere adattate anche al greco:

Prima di tutto, "leggere" significa comprendere le parole nell'ordine in cui esse si presentano. Il processo con cui si ricerca prima il soggetto, poi il verbo, e infine il complemento oggetto — un processo chiamato "trasposizione" da Carr — non è quel che s'intende per "leggere il latino".

In secondo luogo, un "lettore" comprende il latino direttamente nei termini del latino come lingua. Questo significa che *portabant* non dev'essere interpretato come *-nt* 'essi', *-ba* 'stavano', e *porta-* 'portare, portando'. Carr chiama questo modo di procedere "transverbalizzazione". Infine, la comprensione deve procedere a una velocità ragionevole.

La persona che legge il latino (o il greco) come latino (o greco)

non "traspone", non "transverbalizza" o "transcodifica" la lingua straniera nelle forme della sua lingua materna. Se segue questi procedimenti, non sta "leggendo", ma "decifrando" (più comunemente questo processo vien detto "traduzione"). Una persona che sta leggendo mostra una serie di comportamenti tipici. I suoi occhi si muovono sulla direzione della sequenza delle parole a una velocità almeno equivalente a tre sillabe al secondo. Inoltre, non ha necessità di tornare frequentemente indietro. (Il fatto che si ritorni frequentemente indietro su quanto già letto è uno dei segnali più sicuri che indicano che una persona non sta leggendo.) Se una persona è in grado di procedere in questa maniera e poi rispondere a domande di comprensione basate sulla trama di ciò che ha letto, diciamo che questa persona sta leggendo il latino come latino.

Ricapitolando:

- 1) *Athènaze* ha lo scopo specifico di condurre gli alunni a sviluppare una capacità di lettura degli autori greci classici;
- 2) per far ciò si serve d'un testo compiuto e continuo, che tenta di suscitare l'interesse degli allievi e far leva su di esso; il testo introduce a poco a poco tutti i punti più importanti di morfologia e sintassi indispensabili per comprendere gli scrittori antichi;
- 3) punta molto sull'apprendimento veloce e duraturo del lessico di base, le cui parole sono continuamente e insistentemente ripetute;
- 4) considera fondamentale un moderato sviluppo di capacità attive finalizzate allo sviluppo di automatismi che favoriscano in maniera determinante anche le capacità ricettive di lettura e ascolto consapevoli²⁹.

Un insegnante di greco non è un insegnante d'inglese. Un insegnante d'inglese non ha bisogno di giustificare lo scopo dello studio della sua disciplina, né si deve tanto sbracciare e affannare per dimostrarne l'utilità. Al contrario, benché i ragazzi che frequentano il liceo classico sanno fin dall'inizio che dovranno studiare il greco, e probabilmente sono anche coscienti del fatto che lo studio di questa lingua è uno dei fondamentali elementi caratterizzanti del corso che frequentano; ciò non toglie che spesso si domandino per qual motivo al mondo essi debbano per cinque anni di séguito studiare una lingua che non parleranno mai con nessuno, una lingua che con brutto termine molti definiscono "morta".

Ci sembra dunque importante che, non certo per motivi apologetici, ma perché i ragazzi concepiscano nell'animo loro quelle giuste motivazioni allo studio che potranno costituire una non indifferente molla per l'apprendimento, si spieghi il primo giorno agli alunni perché imparare il greco sia di così fondamentale importanza per una persona che voglia realmente comprendere nel profondo la nostra cultura occidentale e il processo storico della sua formazione.

Oltre a cercar d'evitare il discorsetto apologetico, però, l'insegnante di lingue classiche deve badare a non cader nel vizio contrario: nella tentazione cioè d'imbastire un panegirico retorico della civiltà greco-latina. Certo non dovrà neanche essere iconoclasta come sembra che da un po' di tempo a questa parte si divertano

quasi a essere quelli che della classicità dovrebbero essere gl'istituzionali difensori; perché se è vero, com'è vero, che poco storicamente valida era la visione classicista d'un mondo antico perfetto e olimpico, fisso e immutabile in sé stesso e nei suoi valori, modello d'ogni virtù da ammirare e da imitare, ancor meno storicamente valida (e non meno retorica) appare l'acredine che alcuni dimostrano nei confronti dell'antichità greco-latina, la pruriginosa e scandalistica curiosità che ne va a scovare gli aspetti più degradanti e disgustosi (che tra l'altro è ovvio che esistessero anche nelle società dei tempi antichi, perché fan parte della natura umana, e non d'una particolare civiltà) o, peggio ancora, l'ostentata freddezza e il distacco pseudoscientifico che è ormai tipico dei manuali scolastici, e che non ha altro effetto che quello di disamorare i giovani allo studio di quel caldo flusso d'umanità che dalla Grecia antica giunge fino a toccare il cuore e la mente di chiunque ancor oggi abbia una sensibilità meno che gallinesca, e che non sia un puro *asinus ad lyram*. Uno dei compiti del filologo, come del filosofo e persino dello scienziato è quello di non smettere di meravigliarsi delle forme ideali e dei nuovi mondi che gli si schiudono dinanzi, e di comunicare questa meraviglia anche agli altri: è anche questo uno dei grandi insegnamenti dei greci: *Μάλα γὰρ φιλοσόφον τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν· οὐ γὰρ ἄλλη ἀρχὴ φιλοσοφίας ἢ αὕτη, καὶ ἔοικεν ὁ τὴν Ἰριν Θαύμαντος ἔκγονον φήσας οὐ κακῶς γενεαλογεῖν*³⁰. Così anche Aristotele: *Διὰ γὰρ τὸ θαυμάζειν οἱ ἄνθρωποι καὶ νῦν καὶ τὸ πρῶτον ἤρξαντο φιλοσοφεῖν*³¹. Anzi, come esplicitamente afferma Clemente d'Alessandria, la meraviglia è il principio non solo dell'amore per la sapienza, ma proprio della cognizione della verità³². Per quanto riguarda poi lo specifico ambito didattico, la meraviglia, l'ammirazione e l'amore sono presupposti indispensabili per lo sviluppo d'un interesse e d'una passione, che, come si sa, *voluntate constat, quae cogi non potest*, e senza la quale è illusorio sperare che i ragazzi possano veramente imparar qualcosa in maniera duratura³³.

Si spieghi dunque quanta parte del nostro mondo civile europeo mette le sue radici nella cultura greca, e si facciano presagire quali tesori potranno essere dagli alunni aperti con l'unica chiave della lingua dell'Ellade; si chiarisca come tutto il lessico intellettuale europeo (quelli che il Leopardi, con felice espressione entrata nell'uso, chiamò *europaismi*³⁴) derivi dal greco spesso per il tramite del latino; come la nostra stessa concezione del mondo, della vita, della scienza, della filosofia, prenda le mosse dal pensiero dei greci; si comunichi tutto l'entusiasmo necessario perché i ragazzi affrontino col piede giusto lo studio d'una lingua come il greco, non certo semplicissima, ma neanche così ostica come spesso si crede.

Si faccia comprendere ai ragazzi come la padronanza della lingua greca permetterà loro di dialogare con Platone e sentir quasi la sua vera voce, di avvertir prepotente il richiamo dell'ἐλευθερία che risuona da alcune pagine d'Eschilo, Tuciddide e Demostene, e che, come ben dice il Kitto, è la vera conquista del popolo Ellenico³⁵. Si faccia loro capire quale plasticità ha sviluppato la lingua dei greci, che sembra «contenga già virtualmente in sé la futura filosofia; con tale mirabile elasticità essa si adatta al pensiero, di cui è il più trasparente velo, e soprattutto al pensiero filosofico. Ci troviamo davanti ad un mondo linguistico completamente indipendente dai singoli oggetti; ad un linguaggio che, come giustamente è stato detto, è già in sé una dialettica pratica, e per questo rivela nelle definizioni filosofiche quella proprietà mirabilmente creatrice.»³⁶ Si sottolinei come quel mondo mirabile, straordinario e fecondo non si può veramente comprendere — checché ne dicano gli odierni fautori dello studio della «civiltà classica» in «buone traduzioni» — senza scendere nel vivo della lingua che con le sue caratteristiche uniche ha potuto far da veicolo al pensiero ch'è il fondamento della nostra civiltà; e si spieghi come anche il latino, che ha poi raccolto la ricca eredità della lingua greca, ha dovuto piegare le sue dure strutture legate al concreto e la stessa sua *indoles* per riuscire a divenire degno vestito del corpo che in esso cominciava a muoversi.

E che il greco non sia «morto» nella nostra cultura, ma abbia continuato ad esser ben vivo e vitale persino durante quel medioevo che una tradizione inveterata di studi e una serie di *loci communes* che, pur contenendo del vero, sono stati per secoli eccessivamente insistiti³⁷, lo vede chiaramente chiunque abbia anche solo per poco considerato quali sviluppi abbia avuto la lingua d'Atene nella civiltà europea. «Sia per influenza diretta del greco — dice con la consueta sua chiarezza il Meillet — sia indirettamente, per il tramite del latino che si era formato un vocabolario scientifico e filosofico con prestiti e calchi dal greco ellenistico, la κοινή ha esercitato un'azione di fondamentale e grandissima importanza sul lessico di tutte le lingue europee. Un termine come il latino *conscientia*, corrente nella prosa letteraria a partire dalla *Retorica ad Erennio*, è un calco della voce ellenistica *συνείδεισις*, così come il tedesco *gewissen* o il russo *sovest'* sono calchi di *conscientia*. Non si può capire il valore delle voci latine *humanus*, *humanitas*, se non si sa che sono state adottate per rendere *φιλάνθρωπος*, *φιλανθρωπία*. Gli astratti delle lingue moderne dell'Europa risalgono a quello che fu l'uso — e in gran parte la creazione — degli scienziati e dei filosofi del periodo ellenistico. A voler fare la storia del vocabolario europeo, il lavoro fondamentale consisterebbe nel determinare il lessico intellettuale della κοινή, tenendo conto delle origini ioniche e attiche, e seguendone l'uso per tutta l'età ellenistica... Il greco è stato inoltre il modello che ha permesso ai Latini di rendere più agile la loro lingua, capace di esprimere concetti

complicati: e gli scrittori che hanno voluto esprimere delle idee nelle diverse lingue d'Europa si sono a loro volta rifatti al modello greco o a quello latino, derivato dal greco.

Tutti coloro che esprimono oggi idee astratte si servono di termini e costrutti che risalgono al greco, e soprattutto al greco del periodo ellenistico. Gli scienziati moderni, formando termini nuovi con elementi greci, continuano una tradizione, e il fatto che ad invenzioni recenti, come il *telegrafo*, il *telefono*, il *fonografo*, il *microfono*, si siano dati nomi greci, e che nonostante la crescente ignoranza dell'antichità classica l'*automobile* abbia un nome per metà greco, testimonia che l'azione della κοινή si protrae fino ai tempi nostri, e che la κοινή è ancora in un certo senso la lingua comune della scienza e della tecnica.

Il latino ha fermato il progresso dell'ellenismo in Occidente, ha respinto e limitato il greco nell'Italia meridionale e in Sicilia: ma vi è riuscito solo al prezzo di diventare, per ciò che riguarda civiltà e cultura, un calco del greco. E così, mentre non esistono più, in nessuna lingua occidentale, voci fenicie venute da Cartagine, né si trovano più in Sicilia, o anche in Tunisia, monumenti cartaginesi, mentre dunque Cartagine punica, la cui forza era esclusivamente politica e commerciale, è interamente scomparsa, l'ellenismo invece, che era un movimento di civiltà e di cultura, sopravvive attraverso il latino nelle lingue moderne dell'Occidente.

L'aramaico, che è diventato in Oriente una specie di lingua franca nei secoli che hanno immediatamente preceduto e seguito l'avvento dell'era cristiana, ha subito l'influsso del greco. I Parti, che hanno rivendicato contro i Greci l'indipendenza dell'Iran, si sono imbevuti di elementi culturali ellenici; solo la dinastia sassanide ha rotto con l'influenza dell'ellenismo. Attraverso l'aramaico e l'iranico, l'influenza del greco si è estesa all'arabo, nel periodo in cui si formava la civiltà islamica.

Il cristianesimo, costituitosi all'inizio dell'età imperiale nella parte orientale dell'impero romano, e subito adottato dall'Occidente, ha avuto per lingua il greco. Le opere che formano il Nuovo Testamento sono in greco. Via via che il cristianesimo aumentava d'importanza, la κοινή si liberava di quei residui di antiche concezioni che la tradizione aveva conservato: la κοινή ha assunto così un carattere universale e del tutto razionale.

Quando il cristianesimo si estese per tutto l'impero e oltre l'impero, portò con sé, direttamente o indirettamente, l'influsso della lingua greca. In latino, la lingua del cristianesimo è imitata dal greco; i termini tecnici sono prestati dal greco, come *presbyter* e *ecclesia*, o calchi semantici del greco, come *miser cordia* che rende ἔλεος, *dominus* che rende κύριος. Le lingue letterarie dell'Oriente, il gotico, l'armeno, il copto, lo slavo, sono, per tutto ciò che riguarda il cristianesimo e in generale la cultura, un calco del greco. Nel mondo cristiano, e dunque in tutto il mondo civile, le lingue riflettono così la κοινή ellenistica.»³⁸

S'incoraggino dunque i ragazzi ad affrontare quest'avventura dell'apprendimento delle lingue classiche, e particolarmente del greco, senz'angosce, senza considerarsi sconfitti in partenza, senza dar troppo credito alle voci, che certamente da più parti li han raggiunti, relative alla difficoltà estrema della grammatica, all'inestricabilità del labirinto delle proposizioni, alla complicatezza degli stili e dei dialetti diversi. Il greco, a un certo livello, con un ritmo di studio che prevede quattr'ore settimanali al biennio e tre ore al triennio, per non contare l'applicazione individuale a casa d'almeno altre cinque ore alla settimana, lo può imparare qualunque persona di media intelligenza. Si chiarisca che spesso la terribile fama che circonda la lingua greca antica dipende dai metodi con cui essa è insegnata: si faccia capire che saran condotti per mano passo per passo nei meandri della lingua, e che l'apprenderanno con naturalezza, e senza eccessive difficoltà, ampliando il loro lessico giorno per giorno a dosi regolari, e imparando le norme fondamentali della grammatica attraverso letture graduate e pratica della lingua, senza che un astratto formalismo rimanga staccato dall'esperienza concreta. Si faccia loro concepire la fiducia (e s'abbia la certezza che sarà ripagata) che nell'arco d'un biennio avranno imparato tanto greco e avranno acquisito una scioltezza di lettura tale, che potranno affrontare senza grandi problemi i testi dei grandi autori classici, e specialmente degli attici o degli atticisti.

Naturalmente questo non vuol dire che gli alunni non dovranno impegnarsi: χαλεπὰ τὰ καλά, insegna Platone³⁹; e Aristotele gli fa eco ricordando che τῆς παιδείας αἱ μὲν ρίζαι πικραί, οἱ δὲ καρποὶ γλυκεῖς⁴⁰. Per quanto si possa addolcire questa πικρότης delle radici, sarà pur sempre necessario un lavoro costante, un'applicazione accurata e un impegno della memoria e dell'attenzione per fissar le forme e i vocaboli. Ma i ragazzi vedranno di giorno in giorno come a pari impegno corrisponderà pari risultato, e nulla di ciò che faranno andrà sprecato. Si comunichi dunque sin dall'inizio tutto l'entusiasmo necessario, ma al contempo si disciplini ogni faciloneria di chi pensa di poter imparare qualcosa dormendo. Οὐδὲν ἄνευ καμάτου πέλει ἀνδρασιὺν εὐπετέες ἔργον⁴¹: *nil sine magno vita labore dedit mortalibus*.

STRUTTURA DEL CORSO

Il materiale degli alunni

Il corso si compone di due volumi, il primo di sedici capitoli, il secondo di quindici. Ad essi è premessa un'introduzione sull'alfabeto, la scrittura e la pronuncia.

I capitoli sono divisi sempre in cinque parti: una prima sezione comprende una porzione d'una storia unitaria, quasi un romanzo, che racconta le vicende d'una famiglia d'un demo non lontano da Atene, Collide, nel tormentato periodo dello scoppio della guerra del Peloponneso. Il protagonista, un contadino di nome Diceòpoli, s'identifica col personaggio aristofanèo degli *Acarnési*, come si viene a scoprire nell'ultimo capitolo. Dapprima si descrive la sua vita in campagna, e si fa conoscenza con la sua famiglia: la moglie Mirrina, il figlio Filippo e la figlia Melitta, il vecchio padre e lo schiavo Sàntia. Alcuni di questi nomi son desunti direttamente da Aristofane, altri sono immaginari. Quando Mirrina e Melitta vengono a sapere che in città si celebrano le feste di Dioniso, convincono Diceòpoli a portarvi tutta la famiglia. I capitoli ottavo e nono e parte del capitolo decimo son dunque dedicati alla descrizione d'Atene e delle Dionisie; in città però avviene una terribile disgrazia: Filippo vien coinvolto suo malgrado in una rissa e, gettato a terra, batte con la testa e perde i sensi; quando si riprende s'accorge d'aver perso la vista.

I genitori disperati si rifugiano in casa del fratello di Diceòpoli; questi consiglia di portare il ragazzo da un medico il giorno dopo, e nel frattempo offre loro ospitalità.

Il medico consultato però, purtroppo non è in grado di guarire Filippo, e indica come unica speranza un viaggio alla volta d'Epidàuro, al tempio d'Asclèpio: solo un dio può infatti sanare un male come quello che affligge il ragazzo.

Diceòpoli è disperato, perché conosce la sua situazione economica, e sa di non poter affrontare le spese per il viaggio: gli viene incontro il fratello, che gli presta il denaro necessario. Salutata dunque la moglie in lacrime, il contadino di Collide s'imbarca col figlio e parte dal Pirèo.

Durante il viaggio un vecchio marinaio racconta l'epica storia delle guerre ingaggiate dai greci contro i persiani in nome dell'ἑλευθερία. La descrizione delle guerre persiane, in gran parte basata su testi d'Eròdoto, e i commenti del marinaio, fondati su brani di Lisia, Isocrate e Platone, occupano i capitoli dal tredicesimo al sedicesimo. Con l'approdo al porto d'Egina e il mito d'Eaco (desunto dal racconto d'Apollodoro) si chiude il primo volume.

Il secondo volume s'apre con l'arrivo a Epidauro. Filippo viene sottoposto alla cerimonia dell'*incubatio*, e il dio gli compare in sogno, promettendogli la guarigione: l'episodio è tratto dalle *Inscriptiones Graecae* e dal *Pluto* d'Aristofane. Felici della recuperata sanità, padre e figlio s'incamminano sulla via del ritorno; questa volta faranno il viaggio a piedi, per risparmiare. Costretti dunque ad attraversare territori dorici, devon tristemente accorgersi che i rapporti tra lacedemoni e ateniesi son divenuti molto aspri; sfuggiti per poco a un linciaggio in luoghi non lontani da Corinto, s'affrettano a tornare ad Atene, e lì Diceòpoli viene a sapere che si prepara la guerra. Si reca dunque alla Pnice, per saperne di più, e ascolta il discorso di Pericle, che è tratto, con pochissime varianti, da Tucidide (1, 140-146).

Seguendo i consigli dello statista ateniese, Diceòpoli decide di portar famiglia e beni all'interno delle mura della città, e d'abbandonar la campagna; l'invasione dell'Attica vien descritta con le parole di Tucidide (2, 18-23) nel capitolo ventitreesimo.

Pur se in tempi di guerra, Diceòpoli ascolta i suggerimenti del fratello, e manda il figlio Filippo da un διδάσκαλος, perché possa essere da questo istruito; il ventiquattresimo capitolo contiene dunque un brano del *Protagora* di Platone, in cui è descritta l'educazione dei giovani ateniesi; e a scuola Filippo legge col suo maestro le *Storie* d'Eròdoto: i capitoli dal venticinquesimo al ventottesimo sono principalmente impegnati da brani erodotei, con la storia di Solone e Creso, della morte del figlio di Creso, e della conquista della Lidia da parte di Ciro e dal salvamento di Creso dal rogo per intervento d'Apollo. Un'ode corale di Bacchilide fa da complemento alla narrazione d'Eròdoto, e potrà esser compresa dai ragazzi con un moderato aiuto dell'insegnante.

Tucidide riprende la parola nei capitoli successivi, fino all'ultimo, dove Diceòpoli ricompare nella sua originaria incarnazione aristofanèa, in un lungo passo tratto dagli *Acarnesi*, in cui lo si vede stipulare una tregua privata cogli spartani, e celebrare a casa sua le Dionisie rurali.

Come si vede da questo breve riassunto, si tratta quasi d'un romanzo scritto in un greco dapprima sem-

plicissimo, che però nel secondo volume lascia presto posto agli autori originali, a cui s'arriverà senza scosse attraverso un percorso graduato e continuo. Gli alunni son coinvolti nella trama della storia, e ne seguono i personaggi nelle loro vicissitudini, che presto s'allargano a uno scenario più ampio, e lasciano il campo alla voce del grande Tucidide, al divino Platone e al *candidus et fusus* Erodoto. Le storie adattate o elaborate *ad hoc* contengono esempi di tutte le forme delle strutture nuove che s'intende in quel capitolo presentare, più volte e insistentemente ripetute, perché l'alunno possa attraverso la lettura già prender contatto ed esercitare nella pratica viva della lingua ciò che poi fisserà negli schemi della grammatica.

Una seconda sezione dei singoli capitoli riguarda infatti appunto la grammatica. Per un parallelismo col corso di latino dell'Ørberg abbiamo chiamato questa parte *Enchiridion* (ch'è d'altro canto parola d'origine greca) cioè *manuale* pratico e corrente delle nozioni grammaticali strettamente necessarie alla comprensione dei testi. Ci s'è attenuti, per quanto riguarda questa sezione, al saggio consiglio didattico d'Erasmus: *Ut huiusmodi praecepta fateor necessaria, ita velim esse, quoad fieri possit, quam paucissima, modo sint optima. Nec unquam probavi litteratorum vulgus, qui pueros in his inculcandis complures annos remorantur*⁴². Questa grammatica corrente è strettamente induttiva, cioè parte sempre da esempi che il ragazzo abbia già incontrato nel corso della lettura del testo; cerca inoltre d'esser quanto più semplice e piana possibile, pur sforzandosi di non banalizzare più del dovuto. Una trattazione appena più compiuta dei fenomeni linguistici potrà poi esser trovata nella grammatica di consultazione alla fine del volume, di cui parleremo più sotto. L'insegnante potrà trovare nell'*Enchiridion* una prima traccia del lavoro ch'egli stesso dovrà svolgere in classe, a mano a mano che le strutture si presentano nella lettura della storia di Diceòpoli e della sua famiglia.

Una terza parte d'ogni capitolo è dedicata a pratici esercizi per rafforzare le cognizioni apprese. Gli esercizi son di vari tipi: comune traduzione dal greco di frasi di senso compiuto, perlopiù legate tra loro; traduzione dall'italiano in greco, volta al consolidamento del vocabolario e della grammatica anche in senso attivo; spesso le frasi dall'italiano sono accoppiate a frasi greche di struttura simile, che possano, specie nei primi stadi, funger da modello; esercizi intesi al riconoscimento e alla manipolazione di forme grammaticali; due rubriche fisse: *Il greco nell'italiano*, che vuole stimolare il riconoscimento dell'etimologia greca d'europesismi presenti nella nostra lingua; e *La formazione delle parole*, che ha come scopo quello, fondamentale per favorire la facoltà di lettura, di sviluppare negli alunni l'abilità di comprendere il significato di parole nuove movendo da radici di vocaboli già noti. Infine ogni capitolo presenta un brano ricapitolativo da tradurre, o da leggere per rispondere a domande di comprensione del testo.

Una quarta parte dei singoli capitoli è dedicata allo studio di particolari aspetti della civiltà greca antica, con particolare riguardo alla città d'Atene e al territorio dell'Attica, che costituiscono lo sfondo della narrazione che i ragazzi han letto nel testo. Queste sezioni sono spesso piuttosto elementari, perché tengono presente la reale situazione dei ragazzi di quattordici e quindici anni che frequentano le prime classi dei nostri licei. Ciononostante, esse forniscono un ampliamento degli orizzonti culturali, e permettono d'inserire la lingua nel più vasto quadro della civiltà che l'ha prodotta, presentando d'essa quegli aspetti senza la comprensione dei quali è ben difficile che si possa aver la capacità di capire anche solo parzialmente i testi a noi tramandati dagli scrittori dell'antichità. Alcune di queste sezioni dedicate alla cultura ateniese costituiscono anche validi supporti e approfondimenti di punti nodali della storia antica. Non si dimentichi però che *Athènaze* è soprattutto un corso introduttivo alla *lingua* greca, e che gli autori, come son fermamente convinti che non si possano intendere bene i testi senza cognizioni culturali relative al retroterra della civiltà, così sono altrettanto immodificabilmente certi che una vera e non superficiale conoscenza di questa cultura non si possa raggiungere senza un discreto possesso dello strumento linguistico che ne è stato il veicolo. Si pensi solo alle questioni sviluppate dallo Snell e poi criticate da H. Fränkel rispetto allo sviluppo del pensiero astratto nello spirito greco⁴³: è possibile che temi di quel genere (in cui è contenuta la *vera* cultura greca, e la *vera* origine del pensiero europeo) siano anche solo lontanamente compresi senza una più che mediocre conoscenza della lingua? D'altro canto, com'è stato non da molto di nuovo ribadito e dimostrato, è ben difficile separare, almeno in tutta la poesia e la prosa arcaiche fino a Erodoto compreso, il pensiero e la sua strutturazione dalla sua espressione linguistica e dallo stile⁴⁴. Non possiamo dunque consentire con coloro — e quel che meraviglia è che spesso son *keine Geringere* — che ritengono “superfluo” o “accessorio” lo studio della lingua, e vorrebbero ridurre tutto l'insegnamento delle discipline classiche a una generica descrizione della civiltà condotta, nella migliore delle ipotesi, su testi in traduzione⁴⁵.

L'ultima parte d'ogni capitolo elenca tutti i vocaboli nuovi che sono stati incontrati nella lettura del testo

greco. Non tutti questi vocaboli, naturalmente, fan parte del lessico di base; in questa *guida* saranno di volta in volta indicate le voci del vocabolario essenziale, cioè quelle ch'è *assolutamente indispensabile* che i ragazzi imparino a padroneggiare. Queste parole son continuamente ripetute nei testi a intervalli regolari, e su di esse dovrà vertere una parte fondamentale del lavoro dell'insegnante, come diremo più avanti. I vocaboli delle liste alla fine dei capitoli son divisi in categorie (sostantivi, verbi, aggettivi, ecc.), per dar loro un ordine più sistematico.

Una *Grammatica di riferimento* e i due vocabolari (greco-italiano e italiano-greco) chiudono i volumi.

La *Grammatica di riferimento* è uno strumento di cui può servirsi l'insegnante ogni qual volta voglia sistemare in modo più compiuto e organico un particolare fenomeno grammaticale che si sia incontrato e studiato nel corso della lettura dei testi e dell'analisi dell'*enchiridion*. Pur presentandosi come una grammatica tradizionale (sebbene sfrondata di molti particolari accessori), essa non va usata per affrontare argomento per argomento teoricamente prima d'incontrarne esempi nelle letture: è invece un sussidio estremamente importante per ordinare e fissare quanto appreso di volta in volta *dopo* che si siano induttivamente e con l'aiuto del docente affrontate ed esercitate sui testi le strutture linguistiche. Sarà dunque l'insegnante a utilizzare la sua capacità di discernimento per decidere quando utilizzare questo strumento (che non è detto debba essere usato sempre). Si tenga presente comunque che una certa sistemazione e alcuni contenuti grammaticali di base sono assolutamente irrinunciabili se si vuole evitare il pressapochismo e dare agli studenti una solida conoscenza della lingua.

I vocabolari contengono tutte le parole presenti nei testi e negli esercizi. Si tenga però presente che l'uso continuo dei vocabolari da parte dei ragazzi è un'indizio certo per l'insegnante che essi non hanno lavorato bene per apprendere il lessico. I vocabolarietti devono costituire solo un aiuto d'emergenza, un salvagente nel caso, che s'auspica e si prevede che sia molto raro, che lo studente proprio non riesca a ricordare una parola che ha già incontrato. È questo anche il motivo per cui, durante i due anni di studio d'*Athènaze*, gli alunni non dovranno mai usare altri vocabolari.

La pigrizia che si sviluppa nei ragazzi per quanto riguarda l'apprendimento del lessico è infatti fortemente incrementata dall'uso continuo e indiscriminato dei dizionari, che tra l'altro hanno anche il disgraziato difetto di confondere la mente del discente presentando d'una parola tutte, o quasi tutte, le accezioni nella sua evoluzione da Omero a Giustiniano: è evidente a chiunque che, se in una frase non si conosce nemmeno un vocabolo (ed è questa la triste condizione di molti dei nostri studenti anche dopo anni di studio della lingua), scegliere l'accezione giusta da collocare nel contesto è un'operazione stocastica somigliante più a un gioco di lotteria che a una corretta traduzione. Per questo, come ben già diceva Comenio, lo studio delle lingue classiche «è anche troppo ostacolato dai vocabolari e dai dizionari»⁴⁶. Imparare a usare un vocabolario (ch'è uno dei τόποι dell'insegnamento del latino e del greco: tutti i docenti si lamentano che i loro alunni “non sanno e non hanno imparato a usare il vocabolario”) significa soprattutto sapersi su d'esso orientare, ed essere in grado di scegliere il significato esatto della parola cercata partendo da un contesto conosciuto in cui essa sia inserita: perciò sconsigliamo vivamente di far utilizzare il tradizionale dizionario agli alunni, prima che abbiano acquisito almeno il lessico essenziale di base. In caso contrario la possibilità di lettura corrente e piana dei testi classici diventa pura utopia.

Tutto il corso è illustrato con centinaia d'immagini realizzate appositamente da esperti disegnatori. La tradizione che vuole unite *parole* e *cose* vanta come suo capostipite quel genio della pedagogia linguistica che fu il Comenio, già più volte ricordato in queste pagine. Egli infatti, autore dell'*Orbis sensualium pictus*, in cui presentava visivamente con disegni le cose di cui voleva che gli alunni imparassero i nomi, scriveva nella *Ianua linguarum reserata*:

È accaduto che le scuole, per quanto abbiano vantato la felicità dei tempi e lo splendore delle lettere, hanno per buona parte conservato il loro disordine.

Si tratteneva, anzi torturava la gioventù per un certo numero di anni su regole grammaticali estremamente prolisse, incerte, oscure, in gran parte inutili: questa la prima croce. Poi per altrettanti anni si infarciva (la gioventù) con i vocaboli senza le cose; non si mostravano, cioè, le cose da esprimere con quelle parole (solo così l'impressione sarebbe stata più facile, più salda e di più evidente utilità), né si mostravano le connessioni delle parole, proprie di ogni lingua: certo errando nei due casi.

Infatti, le parole poiché sono i segni delle cose, che cosa significano, se non si conoscono le cose che esprimono? Ripeta pure a memoria un fanciullo migliaia di vocaboli, che uso ne farà se non saprà applicarli

alle cose? Chi spera che un discorso possa nascere dai soli vocaboli separati può anche sperare di poter radunare la sabbia in mucchi o di poter costruire un muro dalla pietra senza gesso⁴⁷.

Mutatis mutandis queste osservazioni sono ancora validissime. Gli elenchi di vocaboli, come hanno esaurientemente dimostrato le ricerche neurolinguistiche, non aderiscono mai in maniera duratura alla memoria a lungo termine: essi infatti possono costituire un ripasso e una revisione di nozioni lessicali già conosciute, ma mancano di per sé di quei sostegni mnemonici forniti dal contesto e dall'uso dei sensi applicati a oggetti concreti. In un paese straniero s'imparano moltissimi vocaboli in pochi giorni, perché le *situazioni* e le *cose* che vediamo e di cui abbiamo esperienza fan da impalcatura che sorregge le parole.

Nello studio delle lingue classiche questa *situazione* può in qualche modo esser simulata da testi costruiti *ad hoc*, e questa stimolazione degli *oggetti* e delle *cose* può esser creata tramite delle immagini.

Le illustrazioni hanno anche un altro scopo: quello d'evitare che il ragazzo senta la necessità, per comprendere vocaboli della lingua greca, di ricorrere a equivalenti della sua lingua materna. Alle *parole* devono, per quanto è possibile, corrispondere *cose*, *oggetti* e *immagini mentali*, senza il necessario ricorso al tramite della propria lingua vernacola. Se questo non si riesce a raggiungere nella maggior parte dei casi, ci si scontrerà sempre con la situazione di alunni che non riusciranno a capire un testo, *a meno che* non lo traducano. Il lavoro di comprensione diretta dunque, che deve sempre precedere un'eventuale traduzione, viene così definitivamente compromesso.

Perlopiù le immagini presenti in questo corso fanno riferimento a originali dipinti su vasi greci, o a gruppi scultorei, o, perlomeno, a ricostruzioni fedeli basate su studi archeologici. Nelle *Note per l'insegnante non comprese nell'Enchiridion* saranno di volta in volta indicate le fonti, che potranno anche esser mostrate ai ragazzi per approfondire aspetti dell'arte greca.

Le immagini che sono all'inizio dei singoli capitoli o di sezioni d'essi sono accompagnati da didascalie. Queste didascalie sono d'una certa importanza, perché illustrano nuove forme o tratti linguistici che verranno introdotti nel capitolo e su cui particolarmente converrà soffermar l'attenzione. In queste frasi gli studenti incontrano per la prima volta le forme grammaticali e le strutture sintattiche che poi eserciteranno ripetutamente nel capitolo che s'accingono a leggere. Il Balme suggerisce che queste frasi vengano mandate quasi a memoria, come punti di riferimento ed esempi tipici di caratteristiche fondamentali di punti di morfologia e sintassi da dover padroneggiare.

AVVIAMENTO ALLO STUDIO

Il primo problema da superare nello studio del greco è quello della lettura e della pronunzia.

Nei *Sofisti a banchetto* d'Ateneo s'è conservato un frammento dal prologo giambico d'una *γραμματικὴ τραγωδία* del poeta del quinto secolo Callia; in esso probabilmente compariva un coro di ventiquattro donne che rappresentavano le lettere dell'alfabeto:

α β γ δ ε
ἔστ'ἄλφα, βῆτα, γάμμα, δέλτα καὶ τὸ εἶ,

ζ η θ ι κ λ μ
ζῆτα, ἦτα, θῆτα, ἰῶτα, κάππα, λάβδα, μῦ,

ν ξ ο π ρ σ τ υ
νῦ, ξεῖ, τὸ οῦ, πεῖ, ῥῶ, τὸ σίγμα, ταῦ, τὸ ῖ

φ χ ψ ω
φεῖ, χεῖ τε καὶ ψεῖ καὶ τελευταῖον τὸ ῶ⁴⁸.

Questo frammento può essere usato, se si crede, come strumento mnemonico per ricordar l'alfabeto.

Non si tema di perder troppo tempo nel far acquistare agli alunni facilità nel leggere scorrevolmente: lo spettacolo pietoso, purtroppo non raro, di ragazzi che nelle classi terminali del liceo ancora balbettano leggendo, sbagliano regolarmente gli accenti e confondono le lettere tra loro, non solo è poco decoroso, ma, com'è di

lapalissiana evidenza, influisce molto negativamente sull'apprendimento della lingua. Non diremo che lo studente medio italiano οὐδ' ἄλφα συλλαβὴν γνῶναι ἐπίσταται⁴⁹, ma è certo (e triste) che spesso non sa riconoscere con assoluta sicurezza le lettere greche anche dopo anni in cui il greco l'avrebbe dovuto studiare, e non passa molto tempo da quando i ragazzi lasciano la scuola, che un immediato analfabetismo di ritorno farebbe loro facilmente sottoscrivere il medievale *Graecum est: non legitur*. S'insista dunque tutto il tempo necessario perché gli alunni leggano i caratteri greci e gli accenti in maniera assolutamente corretta e senza esitazioni d'alcun genere. Come ottimamente dicono Peter V. Jones e Edward Phinney,

È della massima importanza, specialmente per gli studenti più deboli, che il greco sia letto *ad alta voce e scritto* il più possibile durante il primo mese d'apprendimento della lingua. Ciò potrà sembrar rallentare i progressi, ma i vantaggi sono immensi, nell'accurato riconoscimento di parole e forme, nella velocità d'apprendimento del vocabolario e nella generale scioltezza e fiducia nel maneggiar la lingua⁵⁰.

Bisognerà scegliere quale pronunzia usare. Credo che nessuno più in Italia e nel resto d'Europa (tranne che in Grecia, dove si conserva per analogia con la pronunzia del greco moderno) adoperi la pronunzia roicliniana (o *reuchliniana*, come meno italianamente scrivono i più), ch'era diffusa nella nostra penisola fino all'unità. Ancora D'Annunzio riferiva con meraviglia d'aver udito pronunziare con pronunzia erasmiana il greco antico. La pronunzia roicliniana non è certo disprezzabile, ed è, più o meno, quella che usavano i dotti bizantini che insegnarono il greco ai grandi umanisti del nostro paese e di tutt'Europa, la pronunzia di Giorgio Gemisto Pletone, del cardinal Bessarione (*Graecorum Latinissimus, Latinorum Graecissimus*, come lo definì il Valla), di Costantino Lascaris, di Giovanni Argiropulo, di Andronico Callisto, di Demetrio Calcondila e tanti altri; è la pronunzia adoperata dal Poliziano, da Niccolò da Cusa, dal Bembo, dai dottissimi uomini che si riunivano a casa di Aldo Manuzio e parlavano greco antico, pagando un pegno per qualunque scivolata nel volgare o nello stesso latino⁵¹: è, per quanto possa sembrare strano, la pronunzia che il più delle volte avrà adottato lo stesso Erasmo, che pure fu uno dei primi studiosi, dopo Antonio di Lebrixa (*Antonius Nebrissensis*, umanista spagnolo), Aldo Manuzio e Geronimo Aleandro a propugnar l'uso d'una pronunzia *restituta* che tentasse di ricostruire i suoni che la lingua aveva all'epoca di Platone e Senofonte. Per Erasmo valgono le parole di Martino Crusius, che nel 1596 scriveva: *Graeca ego vulgari modo, sicut et tota hodie Graecia, pronuntio. Satis mihi est, si auditores moneam de erudita pronuntiatione veteri. Graecia eam hodie non intellegeret*⁵².

Ma è appunto la pronunzia erasmiana che dall'unità a oggi s'è diffusa nelle scuole e nelle università italiane. Mai d'altro canto è stata neanche molto conosciuta nel nostro Paese la pronunzia cosiddetta *enniniana*, che prende nome da un umanista olandese della seconda metà del XVII secolo, Cristiano Henning, il quale, basandosi su eccentriche idee del Vossius, insegnante di greco della regina Cristina di Svezia, sosteneva che *ut Latine pronunciamus, ita et Graece erit pronuntiandum*, e difese questa maniera di leggere e parlare il greco antico in una famosa *Dissertatio Paradoxa*, ch'ebbe non pochi disastrosi effetti specialmente in Olanda e in Inghilterra, dove tale pronunzia è stata fino a tempi recenti piuttosto diffusa⁵³. In pratica, si leggeva il greco come se fosse stato latino, tenendo conto della legge del trocheo, e pronunziando, per esempio, ἄνθρωπος come se fosse stato ἀνθρώπος e λανθάνω come se fosse stato λάνθανω.

Nella *Grammatica di consultazione* alle pagine 435-436 vi son rapidi accenni alle più importanti differenze tra la pronunzia erasmiana, tradizionalmente adottata in Italia, e la pronunzia attica classica, così come ricostruita dai più recenti studi della fonetica storica. Il miglior testo di riferimento è per questo il libro di W. Sidney Allen, *Vox Graeca*, pubblicato per la prima volta nel 1968, ma che ha avuto diverse riedizioni fino a oggi⁵⁴. Sarà forse bene rendere edotti gli alunni di queste più moderne acquisizioni, ma, per ovvi motivi di praticità e finché non si sarà stabilita nelle università italiane una certa tradizione che soppianti quella esistente, crediamo opportuno soffermarsi soprattutto sulla pronunzia erasmiana, che del resto non si discosta poi troppo da quella ricostruita dai linguisti. La questione più spinosa riguarda l'accentazione intensiva o melodica; ma anche questi problemi difficilmente possono essere ancora trattati nelle nostre scuole. Sempre dell'Allen esiste una interessante incisione su nastro, pubblicata dall'Università di Cambridge⁵⁵, così come pure v'è una cassetta di Stephen G. Daitz molto precisa nel descrivere i suoni della lingua e gli accenti melodici⁵⁶; ma strumenti di questo tipo potrebbero risultare utili e interessanti più per gl'insegnanti che per gli alunni.

Il docente legga sempre ad alta voce i brani che propone: nei primi tempi potrebb'essere utile far registrare agli allievi la voce dell'insegnante, ch'essi poi riascoltino più volte a casa; li si faccia imitare la propria maniera di pronunziare, prima uno alla volta, poi a gruppi; li s'inviti a copiare prima singole parole, poi interi

brani, anche senza tener conto degli accenti; si faccia ripetere con insistenza la lettura *sempre dello stesso brano*, finché non sia diventato completamente familiare, e i ragazzi non facciano più nessun errore.

Un esercizio molto utile, anche se poco ortodosso, consiste nel dettare brani in italiano da scrivere sotto dettatura, translitterandoli in greco: basterà dare questi equivalenti: c=κ; g=γ (sempre, anche quando son palatali); q=κ; u=ου; v=φ. Questo tipo d'esercizio permette di non sovrapporre due difficoltà: quella d'imparar le lettere dell'alfabeto greco, e quella di doverle imparare all'interno di parole sconosciute. Si può ancora dare, se si vuole, l'equivalenza η=è; ε=é; ο=ó; ω=ò.

Così un brano come questo:

La letteratura latina, tanto nell'età classica quanto nelle epoche seriori, ha raggiunto tale ricchezza di opere e tale altezza di contenuto che gli uomini d'oggi non possono permettersi d'ignorarla, e tanto meno quelli che partecipano della civiltà occidentale.

potrà essere dettato agli alunni che dovranno così trascriverlo:

Λὰ λεττερατούρα λατίνα, τάντο νελλ'ετὰ κλάσσικα κουάντο νέλλε ήποκε σεριόρι, ά ραγγιούντο τάλε ρικκέζζα δι ώπερε ε τάλε αλτέζζα δι κοντενούτο κέ γλι ουώμινι δ'ώγγι νόν πώσσοно περιμέττερσι δ'ιγνωράρλα.

Si può anche far l'esercizio contrario: scrivere cioè un brano italiano in caratteri greci, e proporre la lettura agli alunni. Non si può credere quanto questo metodo sia efficace. Si scriva e si faccia scrivere sia in caratteri minuscoli che in maiuscoli.

Il primo esercizio di scrittura e di pronunzia presente in *Athènaze* a pagina XX, consiste nella trascrizione di parole greche cui corrispondono equivalenti o derivati in tutte le lingue europee. In questo modo s'è pensato di limitare in qualche misura la difficoltà di lettura delle parole, trattandosi di vocaboli in un certo senso già noti, perché presenti anche nella lingua materna del discente. Gl'italiani corrispondenti delle parole lì elencate sono, naturalmente:

1. enigma
2. assioma
3. aroma
4. asma
5. gramma(tica)
6. derma(tologia)
7. diadema
8. diaframma
9. dilemma
10. diploma
11. dogma
12. dramma
13. emblema
14. zeugma
15. tema
16. teorema
17. idioma
18. cinema
19. clima
20. comma
21. matema(tica)
22. miasma
23. numisma(tica)
24. onoma(stico)
25. patema
26. plasma
27. pneuma(tologia)

28. pragma(tico)
29. poema
30. prisma
31. problema
32. reuma(tico)
33. stigma
34. sintomo
35. sistema
36. schema
37. scisma
38. soma(tico)
39. flemma
40. croma(tico).

Alcune di queste parole saranno riconosciute più facilmente d'altre, perché i loro equivalenti italiani son più evidenti. Si può ampliare questa lista quanto si vuole, e quanto si ritien necessario. Utile può essere a questo proposito un libro come quello dello Janni sulle parole greche sopravvissute nella lingua italiana⁵⁷.

Il secondo esercizio, tratto da un volume di Jane Gray Carter⁵⁸, riguarda i nomi, piuttosto noti, dei dodici dei olimpii, delle Muse, delle Grazie e delle Parche.

Può essere utile dare alcune brevi informazioni su questi nomi.

Le nove Muse:

Κλειώ (κλέω, celebrare), Clio, la Musa della storia;
 Εὐτέρπη (εὐ + τέρω, diletto, rallegrare) Euterpe, Musa della poesia lirica;
 Θάλεια (θάλλω germogliare), Talia, Musa della commedia;
 Μελπομένη (μέλω, cantare), Melpomene, Musa della tragedia;
 Τερψιχόρα (τέρω + χορός), Tersicore, musa della danza corale e del canto;
 Ἐρατώ (ἐρατός, amabile, da ἐράω, amare) Erato, Musa della poesia d'amore;
 Πολύμνια (πολύς + ὕμνος), Polimnia, Musa dell'innodia sublime;
 Οὐράνια (οὐρανός, il cielo), Urania, Musa dell'astronomia;
 Καλλιόπη (καλός + ὄψ, voce) Calliope, Musa della poesia epica.

Le tre Grazie:

Ἄγλαία (ἀγλός, -ή, -όν, lucente, splendido), Aglaia, la splendente.
 Εὐφροσύνη (εὐφρων, allégro, benevolo) Eufrosine, l'allegra, l'ilare.
 Θάλεια (θάλλω, fiorire) Talia, la fiorente.

Le tre Parche:

Κλωθώ (κλώθω, filare), la filatrice, la Parca che fila lo stame della vita;
 Λάχεσις (λαχεῖν, ottenere in sorte), la dispensatrice delle sorti;
 Ἄτροπος (ἀ privativo + τρέπω, volgo) l'inflessibile.

Si tengano presenti i versi d'Esiodo:

Κλειώ τ'Εὐτέρπη τε Θάλειά τε Μελπομένη τε
 Τερψιχόρη τ'Ἐρατώ τε Πολύμνιά τ'Οὐρανίη τε
 Καλλιόπη θ' ἢ δὲ προφηρεστάτη ἐστὶν ἀπασέων (*Theog.*, 77-79)

Clio e Euterpe e Talia e Melpomene,
 Tersicore e Erato e Polimnia e Urania,
 e Calliope, che è la più illustre di tutte.
 (trad. di G. Arrighetti)

Ἄγλαίη τε καὶ Εὐφροσύνη Θάλιη τ'Ἐρατεινή (*Theog.* 909)

Aglaia (Venustà) ed Eufrosine (Gioia) e l'amabile Talia (Floridezza) (trad. A. Colonna).

Κλωθώ τε Λάχεσις τε καὶ Ἄτροπος, αἶ τε διδοῦσι
θνητοῖς ἀνθρώποισιν ἔχειν ἀγαθόν τε κακόν τε (*Theog.*905-906)

Cloto, Lachesi e Atropo, le quali concedono
agli uomini mortali di avere il bene ed il male (trad. G. Arrighetti).

Per quanto riguarda le Muse, lo Joannides (pseudonimo dell'umanista Eduard Johnson) suggerisce una parola mnemonica latina, che contiene le iniziali di tutte le nove figlie di Pierio: TUM PECCET⁵⁹.

Molti insegnanti saranno stupiti nel constatare che in *Athènaze* le tradizionali pagine relative all'accentazione, alle enclitiche, alla fonetica son ridotte al minimo. Una trattazione più accurata si trova nella *grammatica di consultazione*, in fondo al volume; tuttavia, nonostante spesso tali nozioni possano esser d'una certa importanza, non crediamo che sia il caso di proporle tutte insieme sin dall'inizio. Per cominciare a leggere il greco bastano poche avvertenze; tutta la minuziosa analisi di ossitone, parossitone, proparossitone, perispomene, properispomene, d'enclitiche e proclitiche, di labiali, velari e dentali, di apofonia, metatesi, contrazioni, sinizesi, crasi, elisione, assimilazione, eccetera, spesso ha solo il funesto effetto di spaventare l'alunno sin dal principio del suo studio, e di cominciare a piantargli in testa che imparare il greco significhi apprendere una serie di regole grammaticali. Pensiamo che sia più utile che quelle cose il ragazzo le impari (e che impari quelle davvero necessarie, e non quelle inserite nelle grammatiche per pura esibizione di maldigerito nozionismo) quando veramente se ne presenti la necessità, e dopo aver rotto il ghiaccio coi primi approcci alla lingua; per ora basterà dire che in greco ci son tre accenti, acuto, grave e circonflesso (e, poiché molto probabilmente si sceglierà l'accentuazione intensiva, non si farà differenza tra di essi) e che il grave può essere usato solo in fine di parola se segue un altro vocabolo e non vi sia segno d'interpunzione.

Si cominci dunque subito, dopo le primissime ed elementarissime nozioni, a leggere ad alta voce il brano del primo capitolo: Ο ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙΣ.

Nei primi passi dello studio della lingua l'insegnante dovrà sorreggere gli alunni che si trovano ad affrontare testi che son sì semplicissimi (quanto più non potrebb'essere), ma che comunque richiedono un certo impegno per l'apprendimento del vocabolario. A mano a mano che si va avanti, la studiata ricorrenza degli stessi vocaboli crea sempre contesti noti in cui si vanno a inserire le nuove parole in misura ragionevole, cioè mai superiore al venti per cento. Questo paradossalmente rende più semplice studiare i testi più avanzati, anche a partire dal secondo capitolo, che non quelli assolutamente iniziali, dove *tutte* le parole vanno imparate. Cómputo dell'insegnante dunque è quello d'aiutare gli alunni a progredire con fiducia e sicurezza, e di spronarli soprattutto ad apprendere i vocaboli, come *conditio sine qua non* per procedere speditamente e senza intoppi agli stadi successivi.

Si raccomanda che il docente legga sempre tutti i brani dei capitoli. Come ben suggeriscono il Balme e il Lawall,

in ogni lettura (ch'essa sia fatta dall'insegnante o dagli studenti), bisognerebbe prestare particolare attenzione all'espressione e al tono della voce, così che le parole siano chiaramente raggruppate insieme in maniera appropriata e sian pronunziate in modo tale da comunicare efficacemente il significato del brano.

Raccomandiamo anche che gl'insegnanti incoraggino i loro studenti a studiare il vocabolario e a svolgere anche *oralmente* gli esercizi. Non solo infatti ascoltare e pronunciare una lingua è la maniera naturale d'apprenderla, ma la combinazione dei due sensi della vista e dell'udito può molto facilitare il processo dell'apprendimento.

Alla fine d'ogni capitolo ci son dei brani aggiuntivi che son proposti non per introdurre nuovi vocaboli e nuove regole grammaticali, ma come esercizi per la comprensione. Essi sono accompagnati da domande di comprensione, e si raccomanda che sian letti ad alta voce dall'insegnante e che gli alunni siano spinti a rispondere alle domande (nella loro lingua o in greco) senza esplicitamente tradurre il testo greco. Uno degli scopi di questi brani è di condurre gli studenti all'abitudine di leggere il greco per una diretta comprensione delle idee espresse; non vogliamo che gli studenti pensino al greco solo come a qualcosa che dev'essere tradotto nella loro lingua materna⁶⁰.

A nostro parere sarebbe molto opportuno che alle domande di comprensione i ragazzi rispondessero sempre, o quasi sempre, in greco. Consigliremmo anzi di anticipare alcune “parole di domanda”, come τίς, τί, ποῦ, ποῖ, πῶς, πότε, ἄρα, πόθεν, se si vuole ποδαπός, e le due risposte ναί e οὐδαμῶς. Quest’anticipazione permette, *sin dai primi giorni*, d’instaurare un colloquio continuo con gli alunni; si prenda per esempio il primo brano, Ο ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙΣ: una volta insegnate quelle poche parole di domanda, si potrà subito chiedere:

ποδαπός ἐστι Δικαιόπολις;
ποῦ οἰκεῖ;
τίς ἐστὶν ὁ Δικαιόπολις;
τί γεωργεῖ;
ποῦ πονεῖ;
πῶς ἐστὶν ὁ βίος;
πῶς ἐστὶν ὁ κλῆρος;
πῶς ἐστὶν ὁ πόνος;
πότε ὁ Δικαιόπολις πονεῖ ἐν τοῖς ἀγροῖς;
τί λέγει;
ἄρα μικρός ἐστὶν ὁ πόνος;
ἄρα ὁ ἀγρός πολὺν σῖτον παρέχει;
πῶς ἐστὶν ὁ ἄνθρωπος;

E così via. Domande continue di questo tipo impediscono che l’alunno sia solo un ascoltatore passivo della voce dell’insegnante, lo stimolano a ripetere più volte le forme da apprendere, lo coinvolgono attivamente in un dialogo costante, e non gli consentono di distrarsi a lungo. Consigliamo anche di far spesso riassumere per iscritto (oltre che oralmente) i brani letti e senza dar la possibilità di riguardare il testo. Questi lavori scritti vanno poi accuratamente corretti dal docente. Non si può credere quanto questo semplice esercizio sia utile e quali tipi di problemi esso metta in luce; problemi che si può subito provvedere a rimuovere se subito identificati: *principiis obsta, sero medicina paratur, cum mala per longas invaluere moras*. Inoltre questo genere d’esercizio abituerà anche i ragazzi a *pensare in lingua*, cosa che facilita enormemente la comprensione diretta dei testi.

Per quanto riguarda il vocabolario, si tenga presente che le parole che s’incontrano nei testi possono esser classificate in tre tipi diversi:

- 1) vocaboli ad alta frequenza, che vanno imparati tutti e posseduti anche attivamente;
- 2) vocaboli meno frequenti, che possono esser conosciuti anche solo passivamente; si badi però a quanto giustissimamente dice il Fontoynt nell’*Introduzione* al suo *Commento al vocabolario greco*: vi son due modi di conoscere le parole: dal greco all’italiano (cioè solo passivamente) e dall’italiano al greco (cioè anche attivamente). «Nel primo caso si è in grado di riconoscere una parola quando la si incontra, ma non la si conosce in sé stessa e la si dimentica facilmente.»
- 3) anticipazioni di fenomeni grammaticali che saranno spiegati più avanti; su queste parole (poste in fondo alla pagina e contraddistinte da un fondino grigio) non è necessario soffermarsi troppo, e non vanno ancora imparate.

I vocaboli ad alta frequenza d’ogni capitolo sono, com’è stato detto più sopra, indicati in questa *Guida*.
Le parole da imparare sono spiegate:

1) a margine, con l’ausilio d’immagini o tramite altre parole già conosciute dall’alunno (sinonimi, antonimi, parole connesse per radice, parole derivate o da cui il vocabolo nuovo deriva, definizioni, spiegazioni, glosse). Il sistema delle glosse, come si sa, era quello con cui anche gli studenti dell’antichità imparavano i vocaboli loro ignoti, perché difficili o rari, che fossero presenti nei testi letterari.

2) a piè di pagina, con traduzione. S’è cercato di limitare al massimo questo tipo di glosse, sempre perché il filtro della propria lingua non fosse continuo e indispensabile.

Si legga ancora quel che il Balme e il Lawall scrivono a proposito del vocabolario:

Per far rapidi progressi, gli studenti devono imparare i vocaboli. Abbiamo rinforzato e facilitato l'apprendimento delle parole più importanti, reintroducendole costantemente nelle storie e negli esercizi. Alcune frasi intere ricorrono continuamente, come le formule omeriche. La comprensione di alcuni dei principi base della costruzione delle parole nel greco aiuta a ridurre il carico della memoria e permette agli studenti d'affrontare con sicurezza alcune parole nuove.

Abbiamo parlato di vocaboli ad alta frequenza. Per la stesura dell'edizione italiana d'*Athènaze* ci s'è infatti serviti soprattutto di tre lessici frequenziali di base: prima di tutto di quello, molto buono e accurato, risultato d'una minuziosa ricerca svolta da Georges Cauquil e Jean-Yves Guillaumin (già autori d'un analogo vocabolario latino⁶¹) con l'ausilio dell'elaboratore elettronico, edito da un gruppo di ricerca didattica legato all'università di Besançon⁶², di cui è stata da poco preparata un'edizione italiana a cura di Francesco Piazzì (che aveva già egregiamente curato la traduzione e l'adattamento del lessico latino⁶³), pubblicata dalla casa editrice Cappelli di Bologna. La conoscenza delle 1600 parole contenute in quel lessico permette di identificare dall'ottanta al novanta per cento dei vocaboli presenti nei testi greci del V e IV secolo. Il vocabolario di Besançon è basato sull'analisi minuziosa di sette autori: Andocide, Antifonte, Lisia, Demostene, Isocrate, Euripide e Senofonte (l'indagine del cui vocabolario è stata effettuata sull'*Anabasi* e sui *Memorabili*).

S'è adoperato largamente anche il vocabolario di Malcom Campbell, che si basa su dodici opere in prosa (di Tuciddide, Platone e degli oratori attici) ed elenca le prime 1500 parole in esse presenti⁶⁴.

Infine s'è tenuta spesso presente l'opera del Van Baeveghem e del De Vuyst, basata su Senofonte, Erodoto, Platone e Demostene, e che elenca le 1160 parole che compaiono almeno cinque volte nei testi di quegli autori⁶⁵.

Com'è ovvio, e come ben sottolinea Jean-Claude Carrière nella prefazione al vocabolario di Besançon,

il senso non è *nelle* parole, ma *tra* le parole; esso risulta dalla loro combinazione e dalla maniera con cui son messe insieme. Così, *la conoscenza del vocabolario fondamentale d'una lingua non permette in nessun caso di comprendere immediatamente i "messaggi" formulati in questa lingua*. Cionnonostante essa limita fortemente l'uso disordinato del dizionario e rassicura il discente⁶⁶.

È però altresì verissimo, come afferma bene il Piazzì, che va riconosciuta una fondamentale importanza alla componente lessicale nell'insegnamento di qualunque lingua straniera (quindi anche del latino e del greco), e che anzi

il lessico è la cosa più importante per la comprensione di una lingua... Con la sola grammatica lo studente maneggia scatole vuote, che poi non sa riempire con significati⁶⁷.

È dunque necessario che il docente trasformi la sua tradizionale maniera di porsi di fronte ai contenuti della disciplina che insegna, e che consideri il fatto che un ragazzo ignori il significato d'una parola del lessico di base altrettanto grave che se non conoscesse, per esempio, l'accusativo dei nomi in $-\alpha$ puro della prima declinazione.

Il grande vantaggio di un corso come *Athènaze*, lo ripetiamo, è che le parole del lessico non compaiono isolate, ma all'interno d'un contesto significativo, che rende più facile ricordarle, e non solo per breve tempo. Il presentare le parole in contesti diversi fa sì che il ragazzo impari contemporaneamente i vocaboli e la maniera con cui questi si collegano tra loro in un insieme compiuto e organico, producendo il *senso* degli enunciati. A questo proposito è opportuno ricordare ancora una volta le sagge parole del Fontoynt:

Nella lingua vivente, l'importante è non la parola isolata, ma *l'intera frase* e siccome ambedue esistono in quanto sono pronunciate, *ciò che si pronuncia male, si dimentica presto*; quando uno scolaro legge in greco spesso non si ode che un séguito di parole isolate. Quando poi lo scolaro ha tradotto letteralmente una frase si ferma, soddisfatto o forse estenuato, senza preoccuparsi di gustarla come un insieme vivente e vibrante; tutt'al più ripete la traduzione italiana; invece è il momento di rileggerla in greco o, meglio, di recitarla⁶⁸.

Ed è questo un altro dei pregi del metodo induttivo. Sidney Morris, in uno studio diventato famoso, riassume così i vantaggi dello studio induttivo delle lingue classiche:

- 1) promuove vivacità e freschezza;
- 2) attraverso la continua ripetizione orale e l'uso, vengono bene e completamente padroneggiate la grammatica e la sintassi;
- 3) la fiducia degli alunni nella loro abilità di maneggiare la lingua cresce costantemente.
- 4) il progresso nell'acquisizione del vocabolario e nella comprensione dei testi è rapido⁶⁹.

Athènaze presenta due tipi di grammatica: una corrente, l'*Enchiridion discipulorum*, che viene appresa dagli alunni capitolo per capitolo, e che analizza di volta in volta le forme che sono introdotte nei brani di lettura in greco; e una di riferimento alla fine del volume. S'intende che la traccia dell'*Enchiridion* dovrà essere anche il filo conduttore su cui l'insegnante dovrebbe impostare la programmazione delle sue lezioni. Alcuni approfondimenti ulteriori, che potranno essere introdotti qualora lo si ritenga opportuno, si troveranno in questa *Guida*. La grammatica di riferimento ricapitola e ordina in modo sistematico tutta la materia da studiare.

Ciononostante qualche insegnante rimarrà sorpreso dalla mancanza d'alcune nozioni tradizionalmente presentate subito, come per esempio del duale. Il criterio che s'è seguito è, naturalmente, anche qui quello frequenziale. Per tornare all'esempio del duale, ci sembra davvero poco opportuno distrarre il discente nel suo apprendimento delle forme nominali e ancor più di quelle verbali con l'inserzione, tra il singolare e il plurale a lui noti, d'un terzo numero del cui uso spesso non riesce a rendersi ben conto, e che è davvero piuttosto raro anche nell'unico dialetto greco che l'ha più d'altri conservato, cioè nell'attico. Come osserva il Debrunner nella sua *Storia della lingua greca* rifatta dallo Scherer,

il duale appartiene alla sfera sensibile dei mezzi di espressione linguistica; perciò di solito scompare negli stadi linguistici più evoluti intellettualmente. Nel greco si è mantenuto specialmente nell'attico antico, ma anche in altri dialetti della Grecia propria, mentre nell'Asia Minore ionica ed eolica, spiritualmente più evoluta, è caduto presto in disuso. Ma anche nelle iscrizioni attiche le forme del duale scompaiono gradualmente quasi del tutto nel corso del sec. IV; le iscrizioni dell'Asia Minore e i papiri non le conoscono più; anche l'attico $\delta\upsilon\omicron\iota\nu$... conservato più a lungo, è sostituito nel dat. con $\delta\upsilon\sigma\iota\nu$ (su $\tau\rho\iota\sigma\iota\nu$) che è formalmente un plurale e nel genitivo con l'indeclinabile $\delta\upsilon\omicron$ ⁷⁰.

L'impiego del duale è dunque, come chiarisce anche lo Chantraine, relativamente raro, e la struttura stessa delle desinenze è piuttosto oscillante⁷¹. Ci pare dunque opportuno didatticamente rimandarne l'apprendimento; i ragazzi potranno bene imparare tutte insieme le cinque terminazioni nominali e le quattro verbali del duale (pochissime dunque) quando già avranno una discreta conoscenza delle principali forme del greco e avranno acquisito una certa padronanza della lingua.

D'altro canto uno dei più noti degli *incipit* d'un'opera di prosa greca, l'*Anabasi* di Senofonte, principia con un plurale riferito a due persone: $\Delta\rho\epsilon\iota\omicron\upsilon\ \kappa\alpha\iota\ \Pi\alpha\rho\upsilon\sigma\acute{\alpha}\tau\iota\delta\omicron\varsigma\ \gamma\acute{\iota}\gamma\nu\omicron\nu\tau\alpha\iota\ \pi\alpha\iota\delta\epsilon\varsigma\ \delta\upsilon\omicron$. Certo si dirà che Senofonte veniva già dagli antichi criticato perché mescolava forme attiche a forme d'altri dialetti o poetiche, e che comunque pochi righe più avanti scrive $\epsilon\beta\omicron\upsilon\lambda\epsilon\tau\omicron\ \tau\omicron\ \pi\alpha\iota\delta\epsilon\ \acute{\alpha}\mu\omicron\phi\omicron\tau\epsilon\rho\omega\ \pi\alpha\rho\epsilon\hat{\iota}\nu\alpha\iota$; e si potrebbe anche obiettare che in un'opera come *Gli amanti* attribuito a Platone l'uso del duale è davvero continuo. Non vogliamo dunque sostenere che i ragazzi non debbano imparare il duale e le altre forme piuttosto rare della lingua: il nostro discorso riguarda l'opportunità didattica di presentar tali forme sin dall'inizio, piuttosto che rimandarne l'apprendimento dopo che l'alunno avrà imparato ciò che nella lingua è più frequente, e quindi più importante.

Importante ci sembra a questo proposito riportare le avvertenze del Balme e del Lawall alla loro edizione anglosassone d'*Athènaze*:

La frase è l'unità di senso fondamentale in qualunque lingua, e lo studente deve fin dal principio mirare a comprendere frasi intere all'interno del contesto del brano nel suo complesso. In qualunque lingua le frasi si conformano a un numero limitato di possibilità strutturali, e gli studenti devono imparare a reagire agli elementi della frase a mano a mano ch'essi compaiono nella sequenza delle parole, ad acquisire il senso delle variazioni nell'ordine delle parole, e a osservar da vicino le terminazioni come chiavi per la struttura e il significato.

Abbiamo cercato di controllare l'introduzione di tratti morfologici e di strutture di frasi in maniera tale che il grado di difficoltà rimanesse costante e stabile. La successione degli argomenti di grammatica e di sintassi presentati è determinato da due criteri: 1) qual è l'ordine che lo studente troverà più facile? e, 2) qual è l'ordine che permetterà all'autore d'arrivare il prima possibile a scrivere un greco sufficientemente interessante?

In qualunque metodo induttivo si richiede agli studenti di scoprir da sé la morfologia e la sintassi, o almeno una parte d'esse, mentre leggono e usano la lingua, e di sviluppare una loro grammatica personale. In questo corso tale consapevolezza personale è costantemente soggetta a correzione e consolidamento nelle sezioni di grammatica, che seguono alle letture, e presentano la grammatica in una forma tradizionale.

Questo corso, come s'è più volte detto, insiste sullo sviluppo, negli studenti, delle capacità di lettura corrente e comprensione diretta dei testi. Ci si potrà domandare dunque se sia opportuno che gli alunni traducano i brani che leggono. Noi riteniamo che la traduzione debba essere solo un *mezzo di controllo* per l'insegnante che voglia esser sicuro che gli alunni abbian compreso ogni singola parola del testo letto; e raccomandiamo fino alla noia che si faccia di tutto perché gli studenti non avvertano la *necessità* di tradurre per comprendere. Domande in greco o in italiano possono ben sostituire una traduzione nella maggioranza dei casi. Come *extrema ratio* si chieda pure di tradurre, ma sempre quando vi son chiari indizi che il ragazzo abbia già capito il testo che gli chiediamo di trasportare nella sua lingua vernacola; e gli si chieda di tradurre come per chiarire a una terza persona ignara di greco, e non a sé stesso, il significato del brano.

In Italia non esiste insegnamento del greco che sia disgiunto dal contemporaneo insegnamento del latino. Molto utile potrà allora esser per l'insegnante istituire paralleli tra le due lingue, e far passare gli alunni dall'una all'altra con una certa facilità. Se s'usa il testo latino dell'Ørberg, si potrà chiedere ai ragazzi di riassumere in latino il contenuto di alcuni dei brani greci, e, viceversa, si potranno riassumere in greco alcuni episodi del libro latino: per far solo qualche esempio, risulterà certo abbastanza facile riassumere in greco il capitolo IX di *Lingua Latina per se illustrata* (che tratta d'un pastore che recupera una sua pecora smarrita che stava per diventar preda d'un lupo) dopo aver letto e ben imparato il capitolo V d'*Athènaze*, che fornisce tutta la fraseologia e il lessico necessari. Alla stessa maniera sarà certo non troppo difficile riassumere in un semplice greco il capitolo XXIV di *Familia Romana* (che tratta della storia di Tèseo e del Minotauro) dopo aver letto il capitolo VI d'*Athènaze*. Sempre poi risulta piuttosto facile riassumere (o addirittura talvolta tradurre) in elementare latino il greco dei brani di lettura. Ogni volta che a un vocabolo o a una struttura del greco corrisponda un vocabolo o una struttura linguistica già studiata in latino ci pare opportuno che lo si sottolinei e lo si faccia notare.

Naturalmente, come s'è in queste pagine rilevato più volte, il vero fine d'*Athènaze* è quello di condurre gli studenti alla lettura e comprensione dei testi della prosa attica. Per far questo s'è cercato di graduare il passaggio dal greco adattato o costruito a quello originale. Sin dai primi capitoli la struttura della maggior parte delle frasi ségue da vicino quella di testi originali d'autori antichi; praticamente d'ogni parola s'è indagata e vagliata, con uno spoglio accurato d'un vasto *corpus* d'autori, la legittimità dell'uso; e s'è tentato d'abituare — per quanto era possibile compatibilmente con le esigenze d'una estrema elementarità e dell'uso d'una grammatica e d'un vocabolario estremamente ristretti e limitati — fin dall'inizio i ragazzi a un fraseggiare autenticamente greco. Già nel terzo capitolo si seguono da vicino passi dell'*Economico* di Senofonte; nel quarto compaiono parecchie frasi tratte, con lievi adattamenti, da opere di Platone, Senofonte, Strabone, Luciano, Aristofane, Esopo. Le frasi originali inserite nella storia d'*Athènaze* diventano sempre più numerose e occupano porzioni sempre più estese dei capitoli, a mano a mano che si procede. Nel capitolo XIII vi sono interi brani dell'*Epitaffio* attribuito a Lisia, del *Panegirico* d'Isocrate e del *Menesseno* di Platone; il racconto delle guerre persiane segue piuttosto da vicino il resoconto erodoteo; nei capitoli successivi si nascondono Demostene, Menandro, Eschilo, Apollodoro e Pausania. Così, già nel primo volume, l'incontro coi classici è gradualmente preparato. Nel secondo volume Tucidide, Platone, Erodoto e Aristofane lievissimamente o nient'affatto adattati costituiscono la maggior parte dei testi. Così, come ben dicono il Balme e il Lawall,

alla fine del corso è stata introdotta tutta la morfologia e sintassi fondamentale, sono state lette consistenti porzioni di greco originale, e gli studenti son pronti per leggere testi di autori classici col solo ausilio di qualche nota.

Ci si può chiedere quanto tempo occorra per leggere e studiare tutti i capitoli del corso. In Italia al greco son riservate quattro ore la settimana nel primo biennio di studi. Il ritmo che consigliamo è di completare ogni capitolo in due settimane, cioè in otto ore di lezione. In questo modo il primo volume verrebbe completato in trentadue settimane, cioè in centotrentotto ore di lezione.

Se in classe ci s'abitu a coinvolgere continuamente gli alunni con un dialogo costante sui testi che si leggono, invitandoli a riassumere in greco, a rispondere a domande, a identificare forme e strutture grammati-

cali, riteniamo superflua una verifica con la tradizionale interrogazione alla cattedra. Giorno per giorno, infatti, si verificheranno la comprensione, i progressi, le competenze dei singoli alunni. Di tanto in tanto sarà opportuno (e anche necessario) proporre prove scritte, sia nella forma di traduzioni dal greco (e prove di questo tipo si troveranno alla fine di questo volume), sia in quella di riassunti, risposte a questionari, prove strutturate relative ad aspetti grammaticali. È bene che alcune almeno di queste prove avvengano periodicamente, e anche senza preavviso: questo non per creare un sadico clima di terrore (ch'è anzi quanto di più lontano da ciò che auspichiamo si verifichi in classe, dove deve formarsi un ambiente di serena armonia, necessario all'apprendimento), ma perché i ragazzi evitino di pensare di poter studiare una materia come il greco solo in vista d'interrogazioni e prove scritte, cioè, al massimo, una diecina di volte l'anno. Le lingue classiche (e, in genere, le lingue) possono essere efficacemente imparate solo studiando con un'applicazione costante e quotidiana.

Importante, anzi fondamentale, è evitare in classe la monotonia. I ragazzi devono esser sempre sorpresi da nuovi approcci; nulla dev'esser prevedibile. Solo così si può mantener desta a lungo la loro attenzione, che altrimenti calerà all'improvviso in maniera notevole. S'alternino dunque lettura dell'insegnante e lettura degli alunni (corale, a gruppi o di singoli), esercizi pratici orali, domande, riassunti, proiezioni di lucidi con immagini o testi, esercizi scritti, presentazione d'aspetti della civiltà degli antichi. Si faccia in modo, comunque, che il ragazzo si senta sempre al centro della lezione, come vero protagonista d'essa, e non rimanga solo passivamente ad ascoltar la voce dell'insegnante. Si ricordi che non solo ὄρα τυγχάνει ἀνθρώποισι ἐόντα ἀπιστότερα ὀφθαλμῶν⁷², ma, come ben sottolinea un famoso proverbio orientale, quel che s'ascolta si dimentica, quel che si vede si ricorda per un po', quel che si fa si conosce per sempre.

PIANIFICAZIONE D'UNA LEZIONE TIPO

L'insegnante che usa *Athènaze* può procedere in questo modo, con le variazioni che riterrà più opportune di volta in volta:

1. Invitare gli alunni a osservare attentamente l'immagine ch'è posta all'inizio del capitolo. I ragazzi, col vocabolario che hanno già appreso, dovrebbero normalmente essere in grado di descrivere in greco la scena. Prendiamo a esempio il capitolo XI. Un alunno, invitato a dirci cosa vede nella figura (e glielo si potrà chiedere in greco: τί ὄρας;) potrà rispondere: Τὸν Δικαιοπόλιν ὄρω, καὶ τὴν Μυρρίνην, τὴν γυναῖκα αὐτοῦ, καὶ τὸν Φίλιππον τε καὶ τὴν Μέλιτταν. Ὁ μὲν Δικαιοπόλις παρὰ θύρα τινὶ ἐστίν, ἡ δὲ Μέλιττα τῷ Φίλιππῳ ἡγεῖται. Ὁ γὰρ Φίλιππος οὐδὲν ὄρα. Τυφλὸς γάρ ἐστιν. Questa breve descrizione potrà anch'esser guidata, con domande che coinvolgano anche più alunni; per esempio: τίνας ὄρας; Τίς ἐστὶν ἡ Μυρρίνη; Ποῦ ἐστὶν ὁ Δικαιοπόλις; Τί ποιεῖ ἡ Μυρρίνη; ἄρα ὁ Φίλιππος ὄρα τι; e così via. Si può coglier l'occasione per chiedere a uno o più ragazzi di riassumere ciò ch'è successo in precedenza. Anche questi riassunti orali possono esser guidati con semplicissime domande, o liberi.

2. Si richiami l'attenzione degli alunni sulla didascalia affianco alla figura. Con pochi aiuti, e ricorrendo alle glosse laterali o a quelle in fondo alla pagina, i ragazzi dovrebbero essere in grado di capirne il significato. Tornando all'esempio del capitolo XI, le parole o le forme ignote al ragazzo sono ἀφίκοντο, ch'è spiegato in una nota laterale come forma derivata dal già noto ἀφικνέομαι, e ἀδελφός, ch'è glossato a piè di pagina. Come s'è detto queste didascalie sono d'una certa importanza, perché in esse vengono presentate per la prima volta strutture e tratti della lingua, che costituiranno il principale argomento grammaticale del brano che ci s'accinge a leggere.

3. Si legga ad alta voce e in maniera espressiva un brano del capitolo. Si possono poi invitare gli alunni, prima coralmemente, poi a gruppi, infine singolarmente, a ripetere la lettura. Si curi che i ragazzi leggano anch'essi in maniera espressiva, e non diano l'impressione di pronunziare in maniera sciatta e distratta parole staccate prive di senso. Non diremo che l'insegnante debba addirittura trasformarsi in un attore, ma certamente dovrà sviluppare quella parte dell'oratoria classica che i greci chiamavano ὑπόκρισις e i latini *pronuntiatio* o *actio*, e ch'era comune all'arte oratoria e all'arte drammatica.

3. Con domande in italiano o in greco si controlli che gli alunni abbian compreso ogni singola parola del brano letto, grazie anche all'ausilio delle note a piè di pagina e delle glosse laterali. Continuando a prender come esempio il capitolo XI, si potrà chiedere: ἄρα χαίρει ἡ Μυρρίνη; διὰ τί οὐ χαίρει; τί ἔφη τῷ Δικαιοπόλιδι;

Τί δεῖ τὸν Δικαιοπόλιν εὐχεσθαι τοῖς θεοῖς; τί δὲ δεῖ τὸν Δικαιοπόλιν καὶ τὴν γυναῖκα ποιεῖν; τίς ὥρα ἐστίν; ποῖ λέγει ὁ Δικαιοπόλις ὅτι δεῖ βαίνειν; τί βουλόμενος ὁ Δικαιοπόλις πρὸς τὸν ἀδελφὸν σπεύδει; πότε δὲ δεῖ αὐτοὺς πρὸς τὸν ἰατρὸν ἔρχεσθαι; Se i ragazzi risponderanno correttamente a queste domande (che potranno esser rivolte in greco o anche in italiano), si potrà esser sicuri ch'essi abbiano compreso pienamente il significato d'ogni frase dei primi dieci righe del capitolo, anche senza bisogno di chieder loro di tradurre. Le risposte prevedibilmente potranno essere: Ἡ Μυρρίνη οὐ χαίρει, ἀλλὰ δακρύει. Ἡ Μυρρίνη οὐ χαίρει, ἐπεὶ ὁ υἱὸς τυφλὸς ἐστίν. Ἡ Μυρρίνη ἔφη τῷ ἀνδρὶ ὅτι ἀγνοεῖ τί δεῖ ποιεῖν. Τὸν Δικαιοπόλιν δεῖ εὐχεσθαι τοῖς θεοῖς βοηθεῖν τῷ παιδί, τυφλῷ ὄντι. Τὸν Δικαιοπόλιν καὶ τὴν γυναῖκα δεῖ φέρειν τὸν Φίλιππον πρὸς ἰατρὸν τινα.

4. Si richiami l'attenzione dei ragazzi sulle glosse a margine; bisognerà che gli alunni siano sin dai primi giorni abituati ad analizzare sempre con cura tutte queste note laterali e quelle a piè di pagina. Nel caso del capitolo XI che abbiám preso come esempio, occorrerà far concentrare gli studenti sulle forme dell'aoristo, specialmente dell'aoristo secondo, che già sono state anticipate nella nota alle pagine 252-253. Si rimarchi per ora soprattutto che l'aoristo si forma da un tema diverso da quello del presente (tema che va imparato), e ch'è preceduto dall'aumento. Il testo insisterà nella continua presentazione di varie forme dell'aoristo secondo.

5. Si può scegliere, se si vuole, di far veloci schemi alla lavagna, o utilizzar lucidi per lavagna luminosa per spiegar le forme che si stanno studiando. Preferibile è però creare una griglia con gli spazi vuoti che i ragazzi dovranno riempire a mano a mano che incontrano le varie forme, per esempio le varie persone del verbo. Così pian piano, come in un mosaico o in un gioco di pazienza, si costruisce l'intera coniugazione. Nel caso che stiamo esaminando, dopo vari esempi d'aoristo secondo, tutte le persone dell'indicativo attivo s'incontrano a pagina 260, sia nel testo che nella glossa laterale; quelle dell'indicativo aoristo medio a pagina 262.

6. A questo punto sarà opportuno soffermarsi più a lungo per una spiegazione più accurata delle forme grammaticali incontrate. Se si vuole si può far di nuovo riferimento agli esempi incontrati, e, se si crede opportuno, si può anche chieder di tradurre. Ma lo si faccia sempre quando s'è praticamente certi che lo studente abbia compreso tutto il significato di ciò che gli chiediamo di trasportare nella sua lingua materna; gli si chiedo cioè di rendere in italiano ciò che ha già capito in greco, come per chiarirlo a qualcun altro che non conosce quella lingua. S'eviti in ogni maniera che il ragazzo *traduca per capire*.

7. Completata una porzione di testo, si proceda nella lettura delle altre parti, spiegando di volta in volta le regole morfosintattiche che vi compaiono.

8. Quando s'è completata la lettura d'un capitolo, s'invitino i ragazzi a rileggerlo attentamente più volte a casa per intero e ad alta voce con particolare attenzione al contenuto, facendo soprattutto attenzione alle parole e alle forme nuove incontrate nelle note a margine e spiegate dall'insegnante in classe, e poi a studiarne il relativo *Enchiridion* (ch'è una forma di ricapitolazione delle spiegazioni del docente) e a svolgere gli esercizi. Gli esercizi si svolgano tutti con lavoro individuale, e si correggano poi velocemente in classe; è opportuno che i ragazzi trascrivano tutte le frasi su un quaderno, ma che poi siano in grado di mostrare all'insegnante di saper svolgere quegli esercizi direttamente dal libro, senza ricorrere al loro quaderno.

9. Si invitino poi i ragazzi a passare in rassegna la lista dei vocaboli nuovi (*Lexicon*) alla fine del capitolo. Di questi vocaboli i ragazzi dovranno conoscere anche attivamente almeno tutti quelli ad alta frequenza (indicati in questa guida nell'analisi dei singoli capitoli); gli altri, se si crede, potranno esser conosciuti anche solo passivamente. Un utile esercizio in cui i ragazzi posson cimentarsi insieme con l'insegnante consiste nel costruire una semplice frase con ogni parola.

10. Nel procedere alle verifiche, non si tralasci mai di far fare ai ragazzi un riassunto orale in latino di quanto letto nei capitoli precedenti. Mentre gli alunni riassumono, dopo averli lasciati parlare, si pongano domande di comprensione del testo. Questo esercizio orale permette l'assimilazione perfetta, fino alla trasformazione in automatismi, di norme e strutture linguistiche. A mano a mano che il vocabolario e le cognizioni grammaticali si ampliano, i ragazzi saranno in grado di parlare con sempre maggior correttezza e scioltezza, fino a che si potrà istituire un vero e proprio dialogo tra insegnante e alunni.

11. Si potrà, qualora lo si ritenga opportuno, approfondire gli aspetti di civiltà e di retroterra culturale a cui nei testi del corso si fa riferimento. Le sezioni di civiltà a questo preposte potranno esser lette anche dagli alunni senza l'ausilio dell'insegnante; esse sono infatti scritte con l'elementarità necessaria perché possano esser da loro comprese senz'aiuto. L'insegnante avrà potuto fare a esse riferimento anche nel corso della lettura del capitolo. L'attenzione agli aspetti storici, antropologici, archeologici e di costume è, naturalmente, fondamentale: non si perda però di vista lo scopo primario del corso, ch'è quello di mettere i ragazzi in grado di leggere i classici correntemente. Lo studio della civiltà dev'essere dunque funzionale alla comprensione dei testi, nel senso che non è possibile comprendere veramente a fondo un testo senza conoscere gli aspetti anche materiali del mondo che l'ha prodotto: non si trasformi però lo studio del greco *solo* in uno studio delle caratteristiche culturali del mondo greco, mettendo in secondo piano, o addirittura trascurando gli aspetti linguistici che sono poi la chiave per accedere a quel mondo senza diaframmi.

NOTE PER L'INSEGNANTE NON COMPRESSE NELL'*ENCHIRIDION*.

Come s'è detto più sopra, l'*Enchiridion* che accompagna i singoli capitoli deve costituire anche una traccia per il lavoro dell'insegnante. In queste *note* dunque si troveranno solo osservazioni aggiuntive, che potranno servire all'insegnante per arricchire in qualche misura le sue lezioni, o per ampliare e approfondire alcuni punti ch'egli riterrà opportuno. Come avvertenze generali si tenga presente che:

1) in *Athènaze* si trova un ordine dei casi diverso da quello tradizionalmente in uso nelle nostre scuole. In particolare, l'accusativo e il vocativo vengono posti immediatamente dopo il nominativo, per metter subito in rilievo i casi diretti rispetto a quelli obliqui; cionnonostante, da un certo punto in poi, i vocaboli vengono comunque citati, nelle note laterali e nelle liste alla fine dei singoli capitoli, con le forme del nominativo e del genitivo; questo sia perché in questo modo è facile identificarne la declinazione, sia perché gli studenti s'abituano alla normale maniera con cui i dizionari (che dovranno consultare nei loro studi successivi) presentano i vocaboli. Comunque, a prescindere dalla disposizione negli schemi grammaticali, riteniamo assolutamente necessario che i ragazzi conoscano a perfezione i singoli casi anche al di fuori d'ogni ordine precostituito, in modo da saperli riconoscere e usare con totale padronanza.

2) Nel primo volume, quando comincia a esser presentato il sistema verbale, non compaiono né ottativo né congiuntivo. Essi saranno introdotti nel secondo volume. Allo stesso modo, per ovvi motivi frequenziali, dell'imperativo vengono nel primo volume presentate solo le seconde persone, rimandando lo studio delle altre forme (molto più rare) al secondo anno.

3) Sia l'*Enchiridion* sia queste note aggiuntive riportano, naturalmente, solo le prime occorrenze di forme grammaticali e strutture sintattiche: naturalmente il corso è organizzato in maniera tale che, una volta incontrata, la regola continua ad apparire con frequenza notevole nei testi che formano l'esperienza di lettura degli alunni. Sarà opportuno che il docente in maniera veloce, con domande sparse, ritorni ogni volta sull'argomento, finché non sia assolutamente sicuro che tutta la classe abbia acquisito un totale, completo e definitivo dominio sulla norma. Uno dei difetti del metodo tradizionale è che le 'regole', fissate quasi in compartimenti stagni in capitoli separati delle grammatiche, sono spesso esercitate solo con una diecina di frasi *ad hoc*, e poi tranquillamente dimenticate — perché non più incontrate per lungo tempo — finché per caso non balzano di nuovo fuori in una versione, e generalmente non vengono riconosciute. Nel 'metodo natura' il ragazzo non può imparare una regola dimenticandone un'altra, e ha assolutamente bisogno d'aver sempre tutto presente per poter procedere a leggere i testi e produrre lui stesso enunciati a voce o per iscritto.

Tutto quanto è compreso nell'*Enchiridion*, naturalmente, non è riportato in queste note aggiuntive.

¹B. Snell, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Einaudi, Torino, 1951.

²Omero, *Iliade e Odissea*, versione di Giuseppe Tonna, Garzanti, Milano, 1974 (due voll.)

³Esiodo, *Le opere e i giorni*, vv. 679-681.

- ⁴ trad. di L. Magugliani, Rizzoli, BUR, Milano, 1979.
- ⁵ *Novum Testamentum Graece et Latine*, apparatu critico instructum edidit A. Merck S.J., ed. IX, Romae, sumptibus Pontificii Instituti Biblici, 1964.
- ⁶ B. Todt, *Piccolo Vocabolario metodico della lingua greca*, trad. Achille Cosattini, Giusti, Firenze, 1948.
- ⁷ Platone, *I dialoghi, l'Apologia e le epistole*, versione e interpretazione di Enrico Turolla, Rizzoli, Milano, 1964 (tre voll.)
- ⁸ M. Pohlenz, *L'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.
- ⁹ W. Jaeger, *Paideia*, La Nuova Italia, Firenze, 1982 (tre voll.).
- ¹⁰ W. F. Otto, *Gli dèi della Grecia*, (L'immagine del divino riflessa dallo spirito greco), La Nuova Italia, Firenze, 1941.
- ¹¹ V. Fontoynt, *Commento al vocabolario greco*, V. Bonacci ed., Roma 1949.
- ¹² Joint Association of Classical Teachers, *Reading Greek*, Cambridge University Press, Cambridge, 1978 (vol I: Text; vol. II: Grammar, vocabulary, exercises).
- ¹³ v. Luigi Miraglia, *Come (non) s'insegna il latino*, in: *Micromega*, n. 5 anno 1996, pagine 217-233
- ¹⁴ Hans H. Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata*, (pars I: *Familia Romana*; pars II: *Roma Aeterna*), Domus Latina, Grenaa, 1991 (ed ediz. successive).
- ¹⁵ Laminetta orfica di Petelia, British Museum, 3155, v. 9.
- ¹⁶ P. Giordani, *L'insegnamento del latino*, in: *Lo studio dell'antichità classica nell'Ottocento*, a cura di P. Treves, Ricciardi, Milano-Napoli, 1962, p. 420.
- ¹⁷ *Ibidem*, pagine 418-419.
- ¹⁸ G; Pasquali, *Pagine stravaganti*, Sansoni, Firenze, 1968, pagine 158-160.
- ¹⁹ *cf. Ps. XIII, 1 e Ps. LII, 1: Dixit insipiens in corde suo: non est Deus.*
- ²⁰ G. Pasquali, *op. cit.*, pag. 147.
- ²¹ U. E. Paoli, "Latino sì o latino no?", in: *L'osservatore politico e letterario*, dicembre 1959.
- ²² A. Garzya, *Guida alla traduzione dal greco*, UTET, Torino, 1991, pag. 86.
- ²³ Si legga, per questo, ancora il Pasquali, le cui parole sono ancora attualissime: «La grammatica greca, morfologia e sintassi, è in sé quanto mai difficile, ed è varia per giunta secondo i dialetti e le età. Ma che ai ragazzi riesce con un po' di buona voglia, loro e dei maestri, d'imparar la grammatica, che la difficoltà seria consiste unicamente nelle parole, riconoscerà facilmente chiunque abbia assistito a un esame scritto di greco: non c'è quasi nessuno che non cominci a lavorare, cercando nel dizionario ogni parola del testo, non escluse le preposizioni e le congiunzioni, e appuntando intorno a ciascuna, a raggiera, tutti i principali significati che può avere, e non continui, combinando in tentativi successivi un significato della prima parola con uno della seconda, uno della terza e così via, finché non ne esca fuori prima una proposizione e poi un periodo purchessia. Si calcoli per una serie di certa lunghezza quante siano le probabilità di cogliere nel segno con tale metodo, e si troverà che sono pochine! E così si radica negli scolari il pregiudizio che il greco, come secondo i programmi ministeriali non è imparabile, così sia, unico fra tutti i linguaggi, non univoco, ma plurivoco, che in esso ogni frase possa avere indifferentemente molti sensi. A superare questo punto morto, quest'ignoranza di lingua che può talvolta ammantarsi d'irreprensibile sapienza morfologica, vale la pena di escogitare un mezzo efficace, anche quando esso debba andar contro la "tradizione" (parola cara agli imbecilli, ai quali risparmia la fatica di pensare).»

²⁴v., p.e., R. I. MacLaren, “The distinction between linguistic awareness and metalinguistic consciousness: an applied perspective”, in: *Rassegna italiana di linguistica applicata*, Bulzoni, Roma, anno XXI, n. 1-2, gennaio-agosto 1989, pagine 5-18; M. A. Pinto, “La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione”, in: *Rassegna italiana di linguistica applicata*, Bulzoni, Roma, anno XXVII, n. 3, settembre-dicembre 1995, pagine 9-44; R. Titone: “Alle radici della maturità linguistica: la ‘language awareness’”, in: R. Titone: *Orizzonti della glottodidattica*, Guerra, Perugia, 1991, pagine 49-55.

²⁵cfr. Arist., *Rhet.*, 1409a29.

²⁶cfr. A. Comenio, *Ianua linguarum reserata*, in: *Opere*, a cura di M. Fattori, UTET, Torino, 1974, pagine 408-409: «Da parte di tutti si desiderava soprattutto che fosse costruita una qualche epitome di tutta una lingua, affinché, ricondotte tutte le parole e le frasi, per quanto numerose, ad un solo corpo, imparate in breve tempo e con poca fatica, conducessero allo studio degli autori reali facilmente, piacevolmente, sicuramente. Bene ha detto Isaac Habrecht con queste parole...: “Come sarebbe molto più facile conoscere direttamente tutti gli animali, visitando l’arca di Noè, che contiene una selezione di una coppia di ogni specie piuttosto che girando per tutta la terra finché a caso non ci si imbatta in qualche animale; per lo stesso motivo si imparerebbero molto più facilmente tutti i vocaboli attraverso una epitome di una lingua in cui fossero contenuti i fondamenti di tutte le cose, piuttosto che ascoltando, leggendo, ecc. finché non ci si imbatte a caso nei vocaboli.»

²⁷ Sulla necessità di adattare o costruire dei testi per i primi approcci alle lingue classiche, si veda anche l’ottimo ed equilibrato articolo di P. Wülfing “I primi testi d’autore nell’insegnamento del latino”, in: P. Wülfing, *Temi e problemi della didattica delle lingue classiche*, Herder, Roma, 1986, pagine 69-82.

²⁸cfr. P. Reiner Saffire, “Ancient Greek in classroom conversation”, in: *New trends in teaching beginning Latin and Greek*, conferenze tenute all’incontro APA nel 1992: «We would have to generate... passages in easy Greek. The readings must be interesting, and right now there is nowhere near a body of 300, let alone 1000, pages of *easy interesting* ancient Greek... What a worthwhile project it would be if we classicists created a bank of easy readings to charm and interest students of ancient Greek.»; cfr anche S. Morris, *Viae novae: new techniques in Latin teaching*, Hulton educational publications, London, 1966.

²⁹Si veda quanto a questo proposito dicono ad una voce D. Kelly riguardo l’insegnamento della grammatica inteso come un “controllo interno delle strutture linguistiche”, K. C. Diller (*Generative grammar, structural linguistics and language teaching*, Newbury house publishers, Rowley, Massachusetts, 1971, pagine 75-76) che dimostra, citando anche gli studi del De Sauzé, come “gli aspetti produttivi della lingua... sono essenziali per padroneggiare gli aspetti ricettivi dell’ascolto e della lettura”, e ancora F. Kempner, che chiarisce molto bene la questione in questi termini: “Giacché lo scopo della maggior parte dei corsi di latino è quello di fornire una competenza di *lettura*, ci si potrebbe ben chiedere perché si dovrebbe porre tanto l’accento sulla *produzione* di latino. Chiedere a uno studente di *produrre* latino si fonda sulla convinzione che solo in questo modo egli potrà mai render propria la struttura del latino. Finché non ha raggiunto questo stadio, la sua lettura sarà un processo di ricerca di parole equivalenti nella sua propria lingua materna. Un processo di questo tipo certamente non costituisce una competenza di lettura degna di questo nome. La pratica qui suggerita, andando dal latino al latino, ha come obiettivo di fornire una competenza di lettura in cui il latino sia compreso come latino”. Naturalmente queste osservazioni valgono anche per il greco.

³⁰ Plat., *Theaet.*, 155d.

³¹ *Metaph.*, A 2, 982b 12. Si veda anche quanto dice J. Burckhardt proprio a proposito della lingua greca: «Se [i greci] non ci avessero lasciato altro monumento che la loro lingua, questa sarebbe già dal punto di vista psicologico il fenomeno più meraviglioso; e lo storico che riesce a serbare e coltivare in sé il più a lungo possibile il dono della meraviglia, come è suo dovere... dovrà sempre constatare che qui vi è qualcosa che nessun’altra lingua ha potuto dare.»

³²

³³v., a questo proposito, quanto dice Cartesio nelle *Passiones animae: Admiratio mihi videtur esse prima omnium passionum: nec habet contrarium; quia si obiectum quod sese offert nihil in se habeat insoliti, eo nullo modo commovemur, et illud absque passione consideramus* (*Passiones animae...Latinita civitate donatae, apud L. Elzevirium, Amsterdàm, 1650, pars secunda, art. LIII; ora in ristampa anastatica, Conte ed., Lecce, 1997.*)

³⁴ Zibaldone, 26 giugno 1821 «Le origini di dette parole, a noi riescono familiari e domestiche, perché in gran parte

derivano dal latino, benché applicate ad altre significazioni che non avevano, né potevano aver nel latino, mancando i latini di quelle idee. Spessissimo vengono dal greco, che a noi non è più, anzi meno alieno, di quello che sia alle altre lingue colte moderne... Si condannino (come e quanto ragion vuole) e si chiamino barbari i gallicismi, ma non (se così posso dire) gli europeismi, ché non fu mai barbaro quello che fu proprio di tutto il mondo civile, e proprio per ragione appunto della civiltà, come l'uso di queste voci che deriva dalla stessa civiltà e dalla stessa scienza d'Europa.»

³⁵ H. D. F. Kitto, *I greci*, Sansoni, Firenze, 1973, pag. 7: «La differenza tra le cronache storiche dei “barbari” e Tucidide è simile a quella che passa tra un bambino ed un uomo: questi non solo può comprendere, ma anche giovare agli altri. La poesia epica, la storia e il dramma, la filosofia in tutti i suoi rami, dalla metafisica all'economia, la matematica e molte scienze naturali cominciarono tutte con i Greci. Eppure se domandassimo ad un antico Greco che cosa lo distinguesse dal barbaro, credo che egli non porrebbe in prima linea questi trionfi del pensiero, pur sapendo che affrontava ogni problema in modo più intelligente... E non penserebbe neppure, per prima cosa, ai templi, alle statue e alle rappresentazioni che noi tanto ammiriamo: ma direbbe, come infatti diceva, “i barbari sono schiavi, noi Elleni uomini liberi.»

³⁶J. Burckhardt, *Storia della civiltà greca*, Sansoni, Firenze, 1988, vol. II, pag. 4.

³⁷v. per la conoscenza che il medioevo latino ebbe del greco e per la presenza della lingua ellenica nella cultura medioevale, il bel libro di W. Berschin, *Medioevo greco-latino (da Gerolamo a Niccolò Cusano)*, Liguori, Napoli, 1989; come dice bene E. Livrea nell'introduzione al volume, «dopo questo libro nessuna persona colta potrà ripetere che il Medioevo non ha conosciuto il greco, anche se nessuno potrà affermare che lo abbia conosciuto: occorrerà invece riflettere con rinnovata consapevolezza sui modi e le forme in cui il greco assurse a componente essenziale della cultura medievale.»

³⁸A. Meillet, *Lineamenti di storia della lingua greca*, PBE Einaudi, Torino, 1976, pagine 322-324.

³⁹*cfr. Resp.*, 4, 435c; 6, 497d; *Crat.*, 384a; *Hipp. Mai.*, 304a.

⁴⁰*cfr. Diog. Laert.*, 5, 18, qui parafrasato. Altri autori attribuiscono la sentenza a Isocrate.

⁴¹ Pseudo-Focilid., 162.

⁴²*De ratione studii*, a cura di J. C. Margolin, North-Holland Publishing Company - Amsterdam, 1973, p. 115.

⁴³Mi riferisco naturalmente ai due famosi libri, l'uno di B. Snell, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Einaudi, Torino, 1951, in cui è analizzato lo sviluppo del pensiero astratto attraverso un'accurata indagine sul linguaggio soprattutto d'Omero e dei lirici, e l'altro di H. Fränkel, *Early Greek poetry and philosophy*, Oxford, 1975.

⁴⁴v. A. Corcella, *Erodoto e l'analogia*, Palermo, 1984.

⁴⁵Si veda, a puro titolo d'esempio, la dichiarazione resa da M. Bettini al *Corriere della Sera* del 22 aprile 1998: «Quello degli antichi è un modo di pensare che deve moltissimo alla lingua. Ma piuttosto che impiegare anni e anni a imparare gli ottativi greci, di fronte a testi di grande raffinatezza e complessità come quelli antichi, preferisco che i ragazzi riescano a capirne i contenuti culturali perlomeno in traduzione.» C'è da chiedersi se davvero ci vogliano anni e anni per imparare le poche forme d'ottativo del greco, e se sia possibile comprendere testi di grande raffinatezza e complessità, che spesso devono queste loro qualità proprio ad un sapiente uso linguistico, senza conoscer la lingua. Come sa ogni studioso di filosofia, altro è leggere un romanzo, in cui al massimo (e già non sarebbe poco) nella traduzione si perdono i valori estetici dell'originale, altro è leggere le opere, per esempio, d'un Heidegger, che nella versione italiana non sono che una pallida immagine, spesso assolutamente incomprensibile, dell'originale tedesco, in cui la filosofia si fonde con la lingua.

⁴⁶ A Comenio, *La porta delle lingue*, in: *Opere*, a cura di M. Fattori, UTET, Torino, 1974, pag. 407.

⁴⁷ *Ibidem*, pagine 406-407.

⁴⁸*Cfr. Athen. Deipn.* 453; *Poetae Comici Graeci*, edid. R. Kassel et C. Austin, vol. IV, pag. 39. È stato messo in dubbio che l'autore del frammento sia realmente Callia; dubbio rafforzato dall'occorrenza di Ξ , Ψ e Ω , che prima del 403 son piuttosto rari nelle iscrizioni attiche: *cfr. W. S. Allen, op. cit.*, pag. 169 e L. Threatte, *The grammar of Attic inscriptions*, I:

Phonology, Berlino/New York, 1980, ivi citato.

⁴⁹cfr. Eronda, 3, 22.

⁵⁰in: *The teachers' notes to Reading Greek*, Cambridge University press, Cambridge, 1993, pag. 7.

⁵¹cfr. Erasmo, *De recta Latini Graecique sermonis pronuntiatione dialogus*, pag. 101-102: «Posteaquam litteras, syllabas ac dictiones Graecas sat eram meditatatus, ad parandam inoffensam celeritatem his artibus utebar. Adiunxi me quibusdam, quos existimabam castigatissime sonare; finxi me codicum duorum collatione velle castigare librum; persuasi id utrisque fore commodo, quum in hoc, ut utriusque codex ex alterius comparatione fieret emaculatio, quemadmodum manus manum fricat, tum ad eruditionem. Sic autem convenit, ut alternis vicibus recitarem et auscultarem. Principio lentior erat recitatio; deinde, quemadmodum solet, incalescens paulatim lingua sponte ferebatur ad celeritatem. Si mihi cum doctiore res erat, tantum orabam, ut secus quam oporteret sonantem admoneret; ipse recitantis linguam arrectissimis auribus observabam, oculis in codicem fixis. Si quid esset recitatum difficilioris soni, fingebam me non satis percepisse, rogabamque ut repetert, quo certius eius syllabae sonitum infigerem animo. Quum ille iam recitando defessus esset, et ad me recitandi vices redissent, illius linguam pro viribus imitabar; reprehendenti gratias agebam. Si cum pari negotium esset susceptum, aequis legibus paciscebamur, ut uterque alterum revocaret errantem. Ad hoc munus interdum natione Graecum mercede conduxim, licet alioqui parum eruditum, propter nativum illum et patrium sonum. Tametsi doctos aliquot nactus sum, quorum pronuntiationem ego sane Graecorum quorundam eloquutioni non dubitem antepone... Hac arte evolvimus seu revolvimus potius totum Demosthenem, totum Plutarchum, totum Herodotum, Thucydidem, Homerum et Lucianum. Nec his contentus, ascivi mihi sodalitates aliquot φιλελλήνων. Conditae leges, ne quis super coenam nisi Graece loqueretur; παρανόμῳ multa dicebatur pecuniaria: si quis Latine dixisset absque veniae praefatione, assis; si Graece quidem, sed inemendate, assis dimidium; si bis ad eundem impigisset lapidem, hoc est, si delaberetur in eum errorem, cuius ante fuisset admonitus, drachma. ... His artibus hanc quantulamcunque dicendi legendique promptitudinem sum adeptus, ad quam tuendam plurimum confert aliis prelegere ponos autores.»

⁵²cfr. W. S. Allen, *Vox Graeca (the pronunciation of classical Greek)*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991, pagine 143-144.

⁵³ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΣ ΟΡΘΩΔΙΟΣ seu *Graecam linguam non esse pronuntiandam secundum accentus, dissertatio paradoxa: qua legitima et antiqua linguae Graecae pronuntiatio et modulatio demonstratur.*

⁵⁴W. S. Allen, *op. cit.*

⁵⁵J.A.C.T. Greek course, *Reading Greek, The sounds of Greek*, by W. S. Allen; readings by D. Raeburn, G. Davies, R. Hearing, Tom Parry, E. Pendleton, D. Powell, S. Preece, Cambridge University Press, Cambridge, 1981.

⁵⁶S. G. Daitz, *The pronunciation of ancient Greek*, New York, 1984.

⁵⁷P. Janni, *Il nostro greco quotidiano*, Laterza, Roma-Bari, 1986. Strumento utile è anche il libro di F. Vismara, *Metodo etimologico-pratico per apprendere il vocabolario greco*, Carabba, Lanciano, 1921, purtroppo ormai introvabile, se non in qualche libreria antiquaria o in qualche biblioteca.

⁵⁸J. Gray Carter, *Little studies in Greek*, Silver, Burdett and company, New York, 1927, pagine 63-70 e 101-102; questo libro può esser richiesto a NECN Publications, 71 Sand Hill Road, Amherst, MA 01002.

⁵⁹E. Joannides, *Sprechen Sie Attisch? (Moderne Konversation in altgriechischer Umgangssprache, nach den besten attischen Autoren, Rochs Verlagsbuchhandlung, Dresden und Leipzig, 1912; edizione italiana a cura di E. Renna e C. Ferone, Parlare greco oggi, conversazione moderna in greco antico, Fratelli Ariello editori, Napoli, 1998.*

⁶⁰*Athènaze, an introduction to ancient Greek*, Book I, *Teacher's handbook*, Oxford University press, New York-Oxford, 1990, *Introduction*, *Tips for teaching*.

⁶¹G. Cauquil, J.-Y. Guillaumin, *Vocabulaire de base du latin (alphabétique, fréquentiel, étymologique)*, A.R.E.L.A.B., Besançon, 1984. Edito anche, con altra forma e col titolo *Vocabulaire essentiel de latin* per i tipi dell' Hachette Classiques,

Parigi, 1992.

⁶²G. Cauquil, J.-Y. Guillaumin (avec la collaboration de J.-C. Carrière), *Vocabulaire de base du grec (alphabétique, fréquentiel, étymologique)*, A.R.E.L.A.B., Besançon, 1985.

⁶³*Lessico essenziale di latino*, edizione italiana a cura di F. Piazzi, Cappelli, Bologna, 1998.

⁶⁴M. Campbell, *Classical Greek prose: a basic vocabulary (a classified list of 1500 of the commonest words)*, Bristol Classical Press, Bristol, 1998.

⁶⁵J. Van Baeveghem, L. De Vuyst, *Katalogos (Grieks basisvocabularium)*, Universa, Wetteren, 1995.

⁶⁶J.-C. Carrière, *Avant-propos* al dizionario citato, pag. 7.

⁶⁷*Lessico essenziale di latino*, a cura di F. Piazzi, *cit.*, pag. 3.

⁶⁸V. Fontoynt, *op. cit.*, pag. XV.

⁶⁹Sidney Morris, *Viae novae: New techniques in Latin teaching*, Hulton Educational Publications, London, 1966, pag. 12.

⁷⁰A. Debrunner-A. Scherer, *Storia della lingua greca*, Macchiaroli, 1969, vol. II, pagine 110-111.

⁷¹*cfr.* P. Chantraine, *Morphologie historique du grec*, Klincksieck, Parigi, 1984, pag. 307.

⁷²*cfr.* Herod., 1, 8, 2.