

ARTICLE

Non amabam Litteras Graecas. Note sulla Testimonianza di Sant'Agostino come Discente del Greco Antico Rivisitata alla Luce della *Second Language Acquisition*

Marco Ricucci¹

¹ Dipartimento Studi Umanistici, Università degli Studi di Udine, via Mazzini 3, 33100 Udine, Italia
marco.ricucci@uniud.it, marcoricucci@hotmail.com

In his *Confessions*, Saint Augustine provides a remarkable account of his experience as a learner of ancient Greek. After an outline of Saint Augustine's testimony in the context of the history of education, Saint Augustine's statements will be investigated according to the Second Language Acquisition theory of the applied linguist Stephen D. Krashen.

Nelle *Confessioni*, sant'Agostino fornisce un celebre resoconto della sua esperienza di apprendente del greco antico. Dopo aver tratteggiato la testimonianza del vescovo nel contesto della storia dell'istruzione, le affermazioni di sant'Agostino vengono indagate alla luce della teoria dell'apprendimento di una lingua seconda, formulata dal linguista applicato americano Stephen D. Krashen.

*At enim opera data est ut
Roma, imperiosa civitas, non solum iugum,
verum etiam linguam suam domitis gentibus
per pacem societatis inponeret, per quam non deesset,
immo et abundaret, etiam interpretum copia.*
(Agostino di Ippona)

1. Premessa

Il dibattito sul valore della cultura classica, che è “attuale” da almeno cinquecento anni nel Vecchio Continente (Waquet, 2004: 251–254), si è arricchito di nuove prospettive offerte dai cambiamenti e dalle innovazioni che caratterizzano il mondo contemporaneo, sempre più globalizzato e unificato sotto l'egida di internet (Canfora and Cardinale, 2012).

Si assiste, negli ultimi anni, alla crisi dell'istruzione classica e, di conseguenza, nel campo della didattica del greco antico e del latino, sono state numerose le proposte degli studiosi e dei docenti nel tentativo di “salvare” queste lingue contro il disamore dei giovani discenti e l'eliminazione o l'opzionalizzazione nei *curricula* delle scuole superiori e dei licei (Olivia, 2008: 13), frutto della cultura imperante che, spesso con poca lungimiranza, guarda all'immediato utilitarismo tecnocratico.

In verità una risposta possibile è, nel campo della didattica, la ricerca di una convergenza dell'insegnamento delle lingue antiche e moderne (Milanese, 2012: 67–82): in questo quadro di convergenza tra ricerca linguistica dell'antico e del moderno, per esempio, sono stati illustrati i presupposti teorici del metodo induttivo-contestuale su cui è costruito il celebre corso di latino *Lingua per se illustrata*, alla luce della *Second Language Acquisition* (Ricucci, 2012; 2014a) rispetto alle osservazioni – perlopiù empiriche – dello stesso ideatore e autore Hans Ørberg (1975), ispirato dal metodo diretto per l'insegnamento delle lingue moderne; oppure è stata approntata la riflessione sulla “didattizzazione” della descrizione della grammatica latina secondo la

prospettiva teorica di Noam Chomsky, in chiave neo-comparativa con le principali lingue moderne studiate nelle scuole superiori (Ricucci, 2013; 2014b).

In questa sede considereremo la narrazione di Agostino¹ che, vescovo di Ippona e dottore della Chiesa, fa della propria esperienza scolastica nelle *Confessiones*, allorché ricorda la difficoltà di imparare il greco antico, ancora *langue vivante* nel IV d.C.

Nostro obiettivo sarà quello di contestualizzare la testimonianza letteraria² dell'esperienza di Agostino come apprendente di una L2 (il greco antico) nelle *Confessiones*, tentando, senza alcuna pretesa di esaustività, di fare con Agostino quanto fatto da Stephen D. Krashen con la discussione dell'esperienza di apprendente di Heinrich Schliemann³ (Krashen, 1991), ovvero di esaminarla sotto la lente d'ingrandimento delle teorie dell'apprendimento di una L2 elaborate dallo studioso americano.

2. *Second Language Acquisition*: la posizione di Krashen

A partire dalla riflessione dei più importanti esponenti del "Movimento dei Riformatori" (Howatt and Smith, 2002) come Henry Sweet (1845–1912), Otto Jespersen (1860–1943) e Harold Palmer (1877–1949), ci si può rendere conto che c'è sempre

¹ Per i testi latini citati, vedi bibliografia generale: Dombart and Kalb (ed.) 1960; Weigel 1961; Martin 1962; Verheijen 1991; Doignon 1997.

² Se si cercano informazioni sulla scuola nel mondo antico, in generale, occorre fare grande attenzione perché esse sono testimonianze indirette e contenute, di solito, in opere letterarie (Too, 2001), anche se, in tempi recenti, sono stati indagati con una certa sistematicità alcuni suoi aspetti (Vössing, 2003; Pernot, 2008; Bellandi and Ferri, 2008). In base a tali fonti letterarie, ad esempio, la trattazione "classica" sulla storia della scuola nel mondo romano metteva in luce la tripartizione tra *ludi magister*, *grammaticus*, *rhetor*, ma le analisi dei materiali scolastici, soprattutto papiracei, hanno messo in luce che tale prassi non era monolitica, ma flessibile in base alle esigenze del momento.

³ Lo studioso americano, rileggendo le testimonianze dei biografi dello scopritore di Troia relative alle modalità adoperate per apprendere da autodidatta molte lingue, tra cui il greco antico, conclude che il poliglotta, animato da un grande interesse intellettuale (scoprire la posizione della città omerica) o pragmatica (era stato uomo d'affari e commerciante), fu esposto a una massiccia dose di input comprensibile (vedi più avanti la teoria di S. D. Krashen). Per una disamina interessante sulla poliglossia di Schliemann, in collegamento ad altri celebri poliglotti del mondo antico, vedi: Laes, 2013.

stato un certo interesse, fin dal mondo antico, non solo verso il grande enigma del linguaggio umano, ma anche verso le modalità con cui la mente umana apprende una lingua prima (L1), o seconda o straniera (L2) (Titone, 1987: 5).

Nell'ambito dell'insegnamento delle L2 moderne ci sono sempre "nuovi scatti e partenze" (Titone, 1987: 5), tanto che si è parlato di "un'ossessione lunga un secolo" alla ricerca del metodo migliore.

Negli anni Settanta, per l'insegnamento delle lingue moderne, il concetto di metodo stesso – inteso come insieme di prassi standardizzate – viene criticato, ed è proprio il dibattito metodologico per le lingue moderne a spostarsi, in quel tempo, dall'insegnamento all'apprendimento nella convinzione che, conoscendo in maniera più dettagliata i meccanismi con cui la mente umana apprende una L2, sarebbe stato possibile migliorare, di conseguenza, le strategie, le tecniche e l'approccio dell'insegnamento linguistico all'insegna dell'efficacia (Howatt, 1984: 284).

Nasceva così, dalla Linguistica Applicata, un campo di studi che ora viene chiamato *Second Language Acquisition* (Schulz, 1975; Lightbown, 1985; Lightbown, 2000), abbreviata in *SLA*.

Dopo la presa di coscienza dell'"illusione" del metodo negli anni Settanta (Debyser, 1973: 63–68) e della sua messa a "morte" negli anni Novanta (Puren, 1994; Serra Borneto, 1998), recentemente si è parlato del concetto di "post-metodo" (Kumaravadivelu, 1994; 2006).

Ma se un qualsiasi studio dei metodi risulta caratterizzarsi, dunque, come un "pendolo" che si muove (Celce-murcia, 1980), nel corso dei secoli l'insegnamento della L2 si è polarizzato secondo un andamento variegato, tortuoso e alternato fra momenti di "formalismo" e momenti di "attivismo", cioè momenti in cui si favorisce l'apprendimento attraverso le regole, in quanto si considera la grammatica l'asse portante della spiegazione e della riflessione in classe, e momenti in cui nell'apprendimento si privilegia la pratica, poiché, sulla base della convinzione che imparare una L2 sia "uguale" a imparare una L1, si cerca di riproporre in aula le condizioni dell'apprendimento della lingua madre.

Proprio agli albori della *SLA* come campo di ricerca, le teorie dell'apprendimento del linguista applicato americano Stephen D. Krashen, professore emerito alla University of Southern California, sono state proposte originariamente alla fine degli anni Settanta col nome "Teoria del Monitor", e si sono sviluppate negli anni Ottanta come "Teoria dell'Input Comprensibile", raggiungendo una definitiva formulazione, senza mai mutare nella sostanza, nel 2003 con la denominazione di "Teoria della Comprensione"⁴.

La teoria di Krashen è "la prima teoria di ampio respiro che tenta di mettere in relazione una varietà di fenomeni nell'apprendimento linguistico" ed è anche "probabilmente la più influente nella letteratura scientifica" sulle teorie dell'apprendimento della L2 (Van Patten and Williams, 2005: 25).

Seguendo fedelmente l'estrema sintesi offerta dallo stesso Krashen (1994: 45–46), le seguenti ipotesi spiegano come la mente umana impari una L2 a partire dal concetto di input⁵:

– *L'ipotesi dell'acquisizione e dell'apprendimento*. L'uomo ha due modi indipendenti per sviluppare l'abilità in un'altra lingua: l'acquisizione (*acquisition*), che è un processo subconscio e intuitivo per costruire una conoscenza linguistica che è immagazzinata nella mente, non diversamente da come fa un bambino che "prende su" (*pick up*) la lingua prima; e l'apprendimento (*learning*), che è un processo conscio in cui gli apprendenti prestano attenzione alla forma, immaginano le regole e sono generalmente consci del loro processo mentale: la conoscenza è, in questo caso, sulla lingua (*knowledge about language*).

⁴ La bibliografia di Stephen D. Krashen è vastissima. Restano fondamentali, oltre ai titoli menzionati nelle altre note di questo articolo: Krashen, 1981; Krashen and Terrell, 1983; Krashen, 2003.

⁵ L'input è il materiale linguistico a cui l'apprendente è sottoposto nella sua interazione. È, naturalmente, un fattore necessario per l'acquisizione di una L2 e ha caratteristiche proprie che contribuiscono a favorirne la comprensione e l'acquisizione da parte dell'apprendente. Quando è assimilato dal sistema linguistico della mente umana, l'input diventa *intake*.

- *L'ipotesi dell'ordine naturale*. L'ordine in cui acquisiamo i morfemi (o alcune regole della grammatica) è in un certo senso naturale e, come tale, prevedibile: ciò non significa che tutti acquisiranno le strutture esattamente nello stesso ordine, ma alcune strutture saranno acquisite prima e altre dopo, indipendentemente dalla difficoltà, dall'importanza del fenomeno linguistico o dalla regola grammaticale.
- *L'ipotesi del monitor*. L'abilità di produrre frasi proviene dalla competenza della lingua acquisita, mentre il monitor – una “funzione” innata della mente umana – si basa sulla competenza della lingua appresa, la quale, appunto, funziona solo da “monitor”, da filtro di controllo, per ripulire, secondo criteri di correttezza, la produzione scritta oppure orale (*output*). Tre condizioni devono essere soddisfatte per il funzionamento efficace del monitor: tempo sufficiente per “pensare” alla regola; focalizzazione sulla forma ovvero concentrazione sulla correttezza formale; conoscenza consapevole delle regole grammaticali.
- *L'ipotesi dell'input comprensibile*. Per acquisire la lingua c'è un solo modo: comprendere il messaggio della produzione linguistica (scritta oppure orale) nell'ambiente in cui siamo. Più precisamente, partendo dall'assunto che chi acquisisce una lingua acquisisce gli aspetti della lingua in un ordine prevedibile, qualora sia a livello di *input*, si è ipotizzato che chi acquisisce può acquisire *input+1*, cioè un'informazione linguistica che sia un poco più oltre il suo attuale livello, se comprende l'input contenente *input+1*. L'input comprensibile è condizione necessaria ma non sufficiente, in quanto interrelate ci sono le altre ipotesi che entrano in gioco.
- *L'ipotesi del filtro affettivo*. L'acquisizione della lingua, cioè l'interiorizzazione dell'input comprensibile (*intake*⁶), avviene in certe condizioni emotive: l'apprendente – coinvolto, interessato, motivato e non in ansia – non chiude la porta, per così dire, cioè non attua un blocco mentale per cui il filtro affettivo è basso. In questa maniera, l'input contenente

⁶ Vedi sopra nota.

input+1, se compreso, può diventare *intake* nel LAD (*Language Acquisition Device*), ovvero un ipotetico meccanismo del cervello umano postulato da Noam Chomsky per spiegare l'acquisizione umana del linguaggio.

Ancora oggi, nonostante le critiche degli studiosi della generazione successiva, la teoria *SLA* formulata da Krashen è influente e offre spunti di ulteriori approfondimenti ai ricercatori⁷.

3. Agostino: “linguista”, docente e discente

Agostino ha diffusamente esposto il proprio pensiero sul linguaggio, a dire il vero non del tutto originale (Kirwan, 1994: 188), in due opere scritte durante il suo soggiorno milanese: *De dialectica* (387), sebbene quest'ultimo sia di discussa attribuzione, e *De magistro* (389); e in un'opera della maturità: *De doctrina christiana* (396–426), trattando l'argomento secondo la propria visione filosofica⁸.

Agostino, che ci ha lasciato una celebre testimonianza della sua formazione scolastica (McLynn, 2005), fu un professore di retorica e dunque insegnante⁹, alla ricerca di un *ordo docendi*¹⁰.

Nel *De magistro*, Agostino afferma che l'uomo conosce attraverso l'esperienza diversa della *res* a cui vanno aggiunti i *verba* (Bellissima, 1955; Collart, 1971), poiché l'apprendimento è un movimento dinamico che “segna”, “segnala” e dunque “insegna”, dal concreto all'astratto, dal particolare all'universale, dal pratico al teorico

⁷ “In spite of lively criticism and debate, Krashen’s ideas were very influential during a period when second language teaching was in transition from approaches that emphasized learning rules or memorising dialogues to approaches that emphasized using language with a focus on meaning. Since then [...] Krashen’s ideas have been a source of ideas for research in second language acquisition” (Lightbown and Spada, 2011³: 38).

⁸ In particolare, per le relazioni tra concezione del linguaggio e pensiero filosofico di Agostino, vedi: Ando, 1994.

⁹ Per un ritratto di Agostino come insegnante e scolaro, vedi: Vössing, 1992; Vössing, 1997; Moretti, 2009.

¹⁰ Aug, *De ord.* 2, 7, 24: [...] *si quempiam ludi magistrum audiremus conantem docere puerum syllabas, quem prius litteras nemo docuisset, non dico ridendum tamquam stultum, sed vinciendum tamquam furiosum putaremus non ob aliud, opinor, nisi quod docendi ordinem non teneret.*

(Louth, 1989: 151); il vescovo di Ippona, in ogni caso, sottolinea l'importanza del radicamento delle abilità apprese nella mente umana mediante l'uso¹¹.

Rese verba sono lo specchio di uno stesso fenomeno nella mente dell'apprendente, dove tuttavia rimane più "impresso" coscientemente il *signum* sul *significabile* proprio di una lingua¹², per cui Agostino rimarca¹³ che l'apprendimento non può essere un'immagine mentale, simbolizzata, ma l'espressione di una diretta esperienza¹⁴.

Nel *De quantitate animae*, Agostino contrappone le abilità (*artes*) che si imparano mediante l'osservazione, e le abilità che invece hanno bisogno di un docente; tra queste *artes* o abilità c'è la lingua "propria", cioè la lingua madre o L1, che si impara con l'ascolto, mentre la lingua altrui o L2 si apprende con un maestro¹⁵.

Sempre attento alla pedagogia prima come professore di alunni, e poi, in qualità di vescovo, alla missione pastorale verso i fedeli¹⁶, Agostino sottolinea l'importanza della motivazione dello scolaro nell'apprendimento, criticando con ferma opposizione il sistema educativo severo del suo tempo (Alfonsi, 1971: 42): spesso gli allievi, a distanza di anni, serbano nella memoria la *ferula*¹⁷, a discapito della materia (Bonner, 1986: 180–183; Neraudau, 1996: 58–59).

Agostino, infatti, ricorda di essere stato educato con una ferrea disciplina e a suon di percosse per imparare la letteratura di cui non comprendeva l'utilità e, anche

¹¹ Aug, *De mag.*, 4, 8: *Placetne appellemus significabilia ea quae signis significari possunt et signa non sunt?* Aug, *De mag.*, 9, 27: *Cognitio rerum quae significantur, cognitioni signorum anteferenda est.* Aug, *De mag.*, 9, 36: *Verissima quippe ratio est, et verissime dicitur, cum verba proferuntur, aut scire nos quid significant, aut nescire: si scimus, commemorari potius quam discere; si autem nescimus, ne commemorari quidem, sed fortasse ad quaerendum admoneri.*

¹² Per una sintesi utile sul pensiero sul linguaggio, vedi: Vecchio, 1994. Sul rapporto tra *signum* e *significabile* in Agostino: Manetti, 1987: 226–227. Per l'origine storica del concetto di *signum* ripreso da Agostino: Preti, 1956; Baratin, 1981; Toom, 2009.

¹³ Aug, *De mag.*, 10, 33–11, 38.

¹⁴ Per un approfondimento, vedi: Markus, 1957; Jackson, 1969; Ruef, 1981.

¹⁵ Aug, *De quant. an.*, 18, 32. Cfr. Kirwan, 2001, 199 s.

¹⁶ Per un approfondimento, vedi: Henninger, 1989; Paffenroth and Hughes, 2000.

¹⁷ Hor, *Ep.*, 2, 1. 70; Quint, *Ist.*, 1, 3, 14; Sen. *De clem.*, 6; Mart, *Epig.*, 10, 62; Aus, *Prot.*, 12–34; Petr, *Satyr.*, 4; Cic, *de orat.*, 28, 2.

a causa di questa esperienza dolorosa, di aver sviluppato una profonda inclinazione verso la sofferenza¹⁸.

Secondo il vescovo di Ippona, se lo scolaro non è emotivamente coinvolto e non viene stimolato all'interesse verso l'apprendimento di una data disciplina, nel caso di una lingua difficile come il greco, la paura delle *nerbate* sortirà poco effetto¹⁹: lo scarso rendimento è, dunque, da imputare all'inerzia che ostacola quel rapporto di collaborazione tra docente e discente, laddove il primo deve essere capace di far nascere la motivazione nel secondo per mezzo della sua parola²⁰. È celeberrimo, invece, il caso personale dello sfortunato studio della lingua greca da parte di Agostino e l'odio per la letteratura greca (Courcelle, 1943: 142; Marrou, 1958⁴: 446 s.; Solignac, 1962: 667).

Agostino, infatti, insoddisfatto della propria scarsa preparazione nella lingua greca acquisita da bambino, riprese da adulto a studiarla intorno al 400 d.C., confessando più tardi a se stesso: *ego quidem Graecae linguae perparum assecutus sum, et prope nihil*²¹.

Agostino così racconta nelle *Confessiones*²²:

Cur ergo Graecam etiam grammaticam oderam talia cantantem? Nam et Homerus peritus texere tales fabellas et dulcissime vanus est. Mihi tamen amarus erat puero. Credo etiam Graecis pueris Vergilius ita sit, cum eum sic discere coguntur ut ego illum. Videlicet difficultas, difficultas omnino ediscendae linguae peregrinae, quasi felle aspergebat omnes suavitates Graecae fabulosarum narrationum. Nulla enim verba illa noveram et saevis terroribus

¹⁸ Aug, *Conf.*, 1, 9, 14.

¹⁹ Aug, *Conf.*, 1, 9, 15: *Non enim deerat, domine, memoria vel ingenium, quae nos habere voluisti pro illa aetate satis, sed delectabat ludere.* Aug, *Conf.*, 1, 10, 16: *Non enim meliora eligens inoboediens eram, sed amore ludendi.*

²⁰ Aug, *De cat. rud.*, II, 3–4: *Et re quidem vera multo gratius audimur, cum et nos eodem opere delectamur: afficitur enim filium locutionis nostrae ipso nostro gaudio, et exit facilius atque acceptius. Quapropter [. . .] quibus modis faciendum sit, ut gaudens quisque catechizet (tanto enim suavior erit, quanto magis id potuerit), ea cura maxima est.*

²¹ Aug, *contra lit Pet.*, 2, 38, 91.

²² Aug, *Conf.* 1, 14, 23.

ac poenis, ut nossem, instabatur mihi vehementer. Nam et Latina aliquando infans utique nulla noveram et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu inter etiam blandimenta nutricum et ioca adridentium et laetitias alludentium. Didici vero illa sine poenali onere urgentium, cum me urgeret cor meum ad parienda concepta sua, et qua non esset, nisi aliqua verba didicissem non a docentibus, sed a loquentibus, in quorum et ego auribus parturiebam quidquid sentiebam. Hinc satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem.

Figlio di un piccolo possidente in una piccola città della Numidia, Agostino iniziò a studiare il greco verso i sette anni²³, a differenza dell'abitudine consolidata per cui sin dalla Roma repubblicana i rampolli delle famiglie abbienti apprendevano il greco antico per via naturale²⁴.

Agostino, che poté progredire nell'istruzione superiore grazie alla generosità di Romaniano, studiò il greco antico da bambino con un metodo basato – dopo una prima infarinatura dell'alfabeto per lui odioso²⁵ – sulla memorizzazione di parole presenti in lessici disposti in ordine alfabetico o per categorie, poi in contesti letterari o paraletterari del tutto sconosciuti ai discenti. Tuttavia, la scarsa conoscenza del lessico, insieme all'ignoranza dei contesti in cui le parole erano poste, diminuiva la

²³ Agostino incominciò a studiare a Tagaste a partire dal 361 (*ludi magister*); verso il 365–366 si trasferì a Madaura, dove dimorò fino al 369 (*grammaticus*); nel 370 trascorse un anno inattivo a Tagaste; nell'autunno del 371 continuò gli studi più raffinati (*rhetor*) a Cartagine; nel 372–373 lesse l'*Hortensius*, da cui scaturì la conversione alla filosofia e l'adesione al manicheismo, poi di nuovo a Tagaste per l'insegnamento della grammatica circa dal 375.

²⁴ Quintiliano (*Inst.* I, 1, 4 e II, 8; 12) testimonia che era pratica diffusa nell'antica Roma affidare i figli, sin dai primi mesi di vita, a nutrici e poi a pedagoghi greci, affinché potessero imparare con naturalezza la lingua: *A sermone Graeco puerum incipere malo, quia Latinum, qui pluribus in usu est, vel nobis nolentibus perbibet, simul quia disciplinis quoque Graecis prius instituendus est, unde et nostrae fluxerunt*. I bambini diventavano, in un certo senso, bilingui (*utraque lingua*: cfr. Kaimio, 1979: 195–207), come se apprendessero la lingua greca "succhiandola", come dimostra l'icastica locuzione *cum lacte nutricis*.

²⁵ Aug, *Conf.* 1, 13, 20: *Nam illas primas (scil.: litteras Latinas), ubi legere et scribere et numerare discitur, non minus onerosas poenalesque habebam quam omnes Graecas.*

motivazione del discente ad andare oltre la difficoltà della lingua greca, per giungere a dilettarsi delle belle narrazioni della mitologia greca²⁶.

Ma qual era la metodologia glottodidattica utilizzata per l'apprendimento del greco? È possibile ipotizzare la strutturazione di un "curriculum" contenutistico-metodologico in sette gradi dall'analisi dei materiali pedagogici, ovvero i *Glossaria Bilingua* (papiri in cui si trova la traduzione delle parole latine in greco), e dagli *Hermeneumata*²⁷: questo "percorso", che non può essere considerato con sicurezza un vero e proprio *curriculum studiorum* standardizzato e istituzionalizzato, era basato perlopiù sull'idea didattica del nozionismo grammaticale e della memorizzazione di parole divise per ambiti lessicali, con il fine di affrontare la lettura analitica e il commento retorico-letterario degli autori "scolastici" come Cicerone e Virgilio, oppure Omero²⁸.

I *Glossaria Bilingua* e gli *Hermeneumata* erano, secondo alcuni studiosi, sussidi pratici per il primo approccio all'apprendimento della lingua straniera per la

²⁶ Aug, *Conf.* 1, 13, 20.

²⁷ Per un approfondimento, vedi: Debut, 1983; Dickey, 2012.

²⁸ Scrive in maniera precisa circa l'articolazione di questo "curriculum" Miraglia (2004: 226–227): "1) i fanciulli imparavano prima di tutto l'alfabeto e i *primi elementi* del latino (e, all'inverso, i bambini romani imparavano a scrivere e leggere le lettere greche); 2) s'avvicinavano poi alla *nomenclatura*, per imparare a designare molte delle cose del mondo che li circondava con parole appropriate; questa nomenclatura era generalmente disposta in maniera metodica per argomenti; 3) più o meno contemporaneamente imparavano a *declinare* sostantivi e aggettivi e a *coniugare* i verbi, con un criterio che spesso sembra esser selettivo: prima di tutto apprendevano a padroneggiare alcune forme, le più frequenti, senza uno schema fisso e immutabile; 4) imparavano a memoria e variavano in più modi con esercizi estemporanei *locuzioni quotidiane* e *formule colloquiali* insieme a primi testi (i cosiddetti *colloquia* della *conversatio cottidiana*); grazie a questo materiale potevano esercitarsi a dialogare, con un registro piuttosto basso di conversazione, su molti argomenti assai comuni nella vita d'ogni giorno; 5) passavano poi a primi *testi continui*, come favole e racconti, su cui s'esercitavano con primissimi *progymnasmata*; 6) affrontavano in seguito le *opere di Virgilio* e le *orazioni di Cicerone* (mentre i ragazzini romani si confrontavano con Omero e gli oratori greci), insieme ad altri autori; ma la competenza linguistica era ancora troppo esile perché potessero legger tali testi con facilità: venivano dunque seguiti dall'insegnante e adoperavano una traduzione pedissequa *ad litteram*; il docente poteva così fare in modo che *facile et distincte scripta oculis sequerentur et vim cuiusque verbi discerent* (Quint. II, 5, 4) sotto la sua guida, e s'allenassero a ricavare dal centro semantico delle parole il significato proprio del vocabolo nel contesto che in quel momento s'esaminava; 7) quelli che volevano avanzare verso gradi ulteriori procedevano allo studio dei *commentari* dei poeti e degli scrittori in prosa, e a più alti e più complessi *progymnasmata* retorici, preparatori all'attività forense".

conversazione nella vita quotidiana, ma forse erano anche libri di testo, per così dire, inseriti in un vero e proprio *curriculum studiorum* pensato per l'apprendimento della lingua straniera, sia del greco antico per latinofoni, sia del latino per grecofoni²⁹.

Questo "percorso" che il giovane da scolare avrebbe potuto, con una certa attendibilità, aver seguito, come è stato ben descritto (Miraglia 2004: 231–234):

Prevedeva l'apprendimento della nomenclatura disposta per argomenti, poi l'esercizio della lingua nei suoi registri quotidiani e colloquiali, la lettura di brevi e facili testi continui, l'analisi diligente di scrittori e poeti tradotti *ad litteram* parola per parola, alla cui lettura i ragazzi arrivavano non senza fatica quando ancora non avevano ancora sufficiente esperienza della lingua, conoscenza di vocaboli e strutture e scaltrezza da poter leggere opere letterarie con adeguata scorrevolezza e senz'aiuti; e infine esercitazioni più complesse scritte e orali e studio dei commenti relativi agli autori classici. [...] Si trattò dunque d'una lingua greca in qualche maniera "romanizzata"; né il latino abdicò al suo primato nei campi che sempre erano stati di pertinenza prevalentemente romani: infatti, benché cominciasse ad esser lecito tradurre le leggi in greco, non poteva però adoperarsi nessun testo, se non quelli tradotti in modo pedissequo, cioè interpretati *verbum de verbo*: era infatti necessario che i giureconsulti fossero in grado di comprender l'originale latino almeno comparandolo alla traduzione. E per acquisire questo grado di competenza linguistica e questa capacità, nessun esercizio poteva apparire più adatto se non quello con cui i discenti s'abituavano a seguire parola per parola un'opera letterariamente elaborata, e a scioglierne così le difficoltà. [...] La massima preoccupazione dei maestri sembra sia stata quella di far imparare a memoria ed esercitare singoli vocaboli, locuzioni e fraseologia specifica. Lessico e fraseologia tenevano quindi il primo posto, e sembrano essere stati ritenuti più importanti

²⁹ Gli *Hermeneumata* venivano utilizzati per insegnare e imparare la lingua latina da parte dei parlanti greco, ma anche, all'occorrenza, il contrario: "*ces méthodes pouvaient, à l'occasion, servir aussi dans l'autre sens: pour des Romains désireux d'apprendre la langue grecque*" (Rochette, 2008: 89–90).

della morfologia: per non parlar della sintassi, che veniva evidentemente imparata solo *per exempla*.

Il greco antico era per il giovane Agostino almeno la terza lingua, dato che era cresciuto in un ambiente bilingue dove venivano parlate punico e latino (Green, 1951; Adams, 2003: 213–245), e questo retaggio linguistico non scomparve: a Milano gli fu rimproverata la pronuncia “africana” della lingua latina (Adams, 2003: 192–194).

Come conclude Moretti (2010: 531), “sia come sia, il quadro linguistico in cui sarà collocato l'apprendimento dell'odiato greco si potrebbe dunque così ricostruire: 1) Agostino, quando parla della lingua-madre che s'impara ascoltando per *libera curiositas*, si riferisce sicuramente al latino; 2) al greco deve essere riservato il ruolo di lingua appresa a scuola, mnemonicamente e grammaticalmente, sotto lo sprone della costrizione; 3) nel caso dell'Ipponense non si può escludere che l'ulteriore interferenza con un punico non pienamente padroneggiato abbia a sua volta contribuito a rendere ostico anche l'apprendimento scolastico del greco”.

A causa della *meticulosa necessitas*, dunque, nasceva nel giovane Agostino l'odio verso la lingua greca a differenza del latino, la madrelingua, che si apprendeva per *libera curiositas*, ascoltando, con naturalezza, gli altri parlare e ripetendo ciò che si è ascoltato³⁰.

Conseguenza dell'atteggiamento vessatorio del docente verso il discente, era nel segno opposto icasticamente ricordato da Agostino ai posteri: *non amabam litteras (Graecas) et me in eas urgeri oderam*.

4. Da Agostino a Krashen: la ricerca dell'acquisizione del Logos

Uno dei capolavori della letteratura mondiale di tutti i tempi, le *Confessiones*, pone la sfida allo studioso moderno di aggiungere un contributo nuovo all'indagine dell'uomo, del pensatore, del teologo e del vescovo di Ipbona.

³⁰ Aug, *Conf.*, 1, 14, 23.

Fatte queste premesse, sulla scia dell'articolo di Krashen su Heinrich Schliemann, il nostro tentativo mira, in un certo senso, a ripercorrere questa strada per Agostino, senza nessuna pretesa di esaustività.

In base alle teorie dell'apprendimento di una L2 di Stephen D. Krashen, la motivazione e l'interesse³¹ a imparare in generale e, di conseguenza, ad apprendere una L2, è un fattore essenziale che anche Agostino mette in evidenza con grande sensibilità pedagogica³², tanto che pare richiamare l'"Ipotesi del Filtro Affettivo" di Krashen.

Nella narrazione e nella riflessione della propria esperienza di apprendente del greco antico come L2, appare evidente che Agostino si riferisca a quella che verrà chiamata "motivazione intrinseca"³³.

³¹ La ricerca *SLA* ha dedicato grande attenzione alla motivazione e ha approfondito il costrutto, cioè i concetti chiave relativi ai meccanismi psicologici su cui le teorie linguistiche poggiano. Sostanzialmente la motivazione si riferisce alla volontà di o alla disponibilità personale a fare o, nel nostro caso, apprendere qualcosa, ma, nella *SLA*, essa è stata interpretata e studiata con riferimenti a costrutti statici relativi alle variabili sociopsicologiche (cioè come l'apprendente percepisce la lingua-obiettivo e la cultura e il grado a cui l'apprendente desidera interagire), a costrutti orientati alle componenti cognitive (cioè il sé mentale dell'apprendente), a costrutti relativi alla psicologia contemporanea sull'autostima, autoregolazione e altri fattori di ricerca sulla personalità umana. Ma in tempi recenti, la motivazione è stata vista dagli studiosi (primo fra tutti da Gardner) come *desiderio*, poiché gli studiosi hanno spostato la propria ricerca sui fattori interni dell'individuo come insieme di cause che possono determinare il successo nel processo di acquisizione di una L2 (Van Patten and Benati, 2010: 43). Gardner, uno dei primi studiosi che, fin dagli anni Settanta, si è occupato della motivazione, afferma che essa è la misura dell'impegno che un individuo mette nell'apprendere una lingua a causa del proprio desiderio e della soddisfazione provata in tale attività (Gardner, 1985: 10). Gli studiosi hanno raggruppato le motivazioni, che sono molte e diverse, per l'apprendimento di una L2 in tre tipologie: vi possono essere motivazioni strumentali, cioè basate sui bisogni, come ad esempio quello di ottenere, imparando bene la L2, buoni voti o successo nel lavoro, anziché bocciature e insuccesso; motivazioni integrative, come il desiderio di integrarsi meglio nella comunità dei suoi parlanti; motivazioni intrinseche, determinate essenzialmente dal tipo di situazioni in cui avviene l'apprendimento: certi libri, certi modi di fare lezione, certi insegnanti, possono, agli occhi dell'apprendente, essere più motivanti.

³² Kelly (1976²: 323) scrive: "*St. Augustine was well aware of what was later to be called integrative motivation*". Ma annota Pizzolato (1997: 126) che Agostino "condanna un apprendimento di tipo costrittivo, perché solo l'"interesse" personale reca in sé le tracce della tensione dell'animo umano verso la Verità ed è segno dell'attrazione verso di Lui che Dio ha immesso nel cuore dell'uomo: la didattica viene radicata nella dimensione "ontologica" dell'uomo e rappresenta un aspetto dell'*inquietudo*".

³³ Secondo gli studi *SLA* la motivazione intrinseca può essere: 1) motivazione intrinseca generale: alcuni individui possono provare un interesse in generale per le lingue e il loro apprendimento; 2) motivazione intrinseca legata ai testi in L2: i testi, con cui s'intende sia quelli scritti sia quelli orali pronunciati

Lo studio del greco come L2, per Agostino, era basato sulla memorizzazione della regole grammaticali tanto da sfiorare il grammaticalismo (Marrou, 1966: 365–366): si trattava di “apprendimento” e non di “acquisizione” in termini della prima Ipotesi di Krashen e, invece di usare solo la lingua obiettivo e i *realia* come sarebbe stato teorizzato e applicato a livello glottodidattico nel metodo diretto “inventato” da Berlitz³⁴, si faceva ampio uso di conoscenze dichiarative, esplicite, quasi un “allenamento” del Monitor di Krashen.

Agostino, nel *De magistro*, insistendo sui tipi di rapporto che si costruiscono quando i segni linguistici sono adoperati per significare altri segni linguistici nella lunga analisi del valore tecnico di diversi termini come *vox*, *nomen*, *verbum*, sembra essere stato “il primo pensatore che abbia individuato la distinzione tra lingua-oggetto e metalingua” (Simone, 1969: 106).

Agostino, dunque, allorché riflette sulla propria esperienza di apprendente del greco antico come L2, potrebbe aver chiara *in nuce* la distinzione tra lo studio della grammatica normativa di una lingua come sistema (lingua-oggetto) e l'assimilazione della nomenclatura grammaticale della lingua (metalingua) per un'analisi “scientifica” della medesima: nella didattica, improntata alla sensibilità pedagogica, si

dal docente o dai parlanti, mediante i quali la L2 viene appresa possono essere più o meno motivanti; 3) motivazione intrinseca legata alla situazione di apprendimento: certe situazioni di apprendimento possono portare un maggiore o minore livello motivazionale; per esempio in una classe, si percepisce un'aria di serenità, collaborazione, stima reciproca o, al contrario, tensione, competizione e risentimento; ognuno di questi fattori, in modo complessivo, contribuisce al livello motivazionale con cui l'apprendente affronta il processo di acquisizione di una L2: in questo quadro la motivazione esprime un insieme di “desideri” che possono più o meno influenzare il processo stesso. Se vi è uno stretto rapporto tra motivazione e risultati dell'apprendimento, ciò accade perché la motivazione si manifesta come desiderio e impegno per affrontare nel miglior modo possibile il processo. L'apprendente più motivato pone maggiore attenzione all'input e mette in moto una serie di molteplici strategie cognitive. Tuttavia la motivazione è una nozione complessa, costituita da una somma di più fattori che la ricerca ha cercato meritoriamente di isolare, ma di nessuno dei quali si può singolarmente dimostrare l'importanza, al fine di predire il successo nell'apprendimento di una L2 (Pallotti, 2001²: 219–220).

³⁴ Il metodo diretto si riferisce propriamente al metodo impiegato da Berlitz che, da uomo intraprendente, aprì numerose scuole di lingue in tutto il mondo (Diller, 1978: 72). Per una sintesi dei principi glottodidattici del metodo diretto, vedi: Richards and Rodgers, 2001²: 9. Per un prontuario di indicazioni elaborato dallo stesso Berlitz per i docenti delle sue scuola di lingue, vedi: Titone, 1968: 100–101.

dovrebbe privilegiare la prima in modo funzionale alla lettura dei testi letterari e in corrispondenza ai bisogni formativi dei giovani discenti, mentre la seconda dovrebbe essere riservata a uno stadio più avanzato del *cursus studiorum* quando la maturità dell'allievo può apprezzare le sottigliezze retoriche degli *ornamenta* delle orazioni greche³⁵.

Nel metodo diretto (Berlitz) e nell'approccio naturale (Krashen), la grammatica non viene insegnata come materia in modo esplicito (conoscenza metalinguistica), ma viene assimilata dall'apprendente attraverso la pratica naturale e attraverso la promozione della comprensione piena di quanto detto, letto o scritto attraverso variegati espedienti.

Testi non significativi e poco interessanti, privi di un contesto, destavano poco interesse in un giovane apprendente come Agostino e non offrivano un'adeguata quantità di input comprensibile nei termini di Krashen: il *focus on forms* prevaleva sul *focus on meaning*. È altamente significativo che nei *colloquia*, presenti in quasi tutte le versioni degli *Hermeneumata*, compaiano, sotto forma di dialoghi, sequenze di scene dell'intera giornata che, descrivendo le varie attività di ragazzi e adulti, sono state chiamate "sceneggiature quotidiane" (Ferri, 2008: 112): il ragazzo, protagonista di questi *colloquia*, si sveglia, si lava e si veste, generalmente con l'aiuto di un *puer*, poi va a scuola e segue le lezioni, sempre in compagnia di un *puer*, ritorna a casa per il pranzo e talvolta va di nuovo a scuola; l'adulto si alza e si veste, incontra gli amici, cena sempre con loro e va, alla fine della giornata, a dormire. Anonimo, tuttavia, rimane il ragazzo protagonista delle scene scolastiche, anonimo l'insegnante, anonimi i servi che aiutano nelle varie faccende, anonima la madre di famiglia che parla solo per rispondere alle domande sui figli o sulla preparazione della cena. I *colloquia* non sono costituiti solo da dialoghi, ma anche da monologhi e da parti descrittive. Mentre nelle scene di adulti occupati in attività pubbliche o private è prevalente la forma dialogica, in quelle dove il protagonista è il ragazzo, lui stesso è "l'io narrante". Fra queste ultime si distinguono parti in cui vengono descritte in dettaglio

³⁵ Cfr. Cic Brut. 69: *Ornari orationem graeci putant, si verborum immutationibus utantur, quos appellant tropous, et sententiarum orationisque formis, quae vocant schemata: quippe cum ita sit ad nostrorum temporum rationem vetus, ut nullius scriptum exstet dignum quidem lectione, quod sit antiquius. sed maiore honore in omnibus artibus quam in hac una arte dicendi versatur antiquitas.*

le attività scolastiche (tipo di insegnamento praticato, i contenuti disciplinari, ecc.) e parti che constano di “*idealized dialogues that are meant to be used as models for verbal conversation in specific situation*” (Korhonen, 1996: 107), come per esempio il banchettante che non ha ancora avuto il vino richiesto; le contrattazioni sul prezzo al mercato; le domande usuali come: “chi bussa alla porta?”; gli ordini dati ai servi per farsi vestire, accompagnare alla porta o preparare la mensa. Un contesto di questo tipo è “familiare” e più vicino al mondo interiore di un giovinetto che muove i primi passi nell’impegnativo apprendimento della lingua greca.

Si tenga inoltre conto che, in particolare, negli *Hermeneumata Leidensia*, sono incluse diciotto favole per lo più riconducibili a Esopo e Babrio (Flammini, 1990: 17), testi scelti, in conformità con la tradizione, in vista di un’utilità non solo linguistica, ma anche di ammaestramento morale.

In base alla propria teoria della *SLA*, Krashen ritiene molto importante la somministrazione dell’input “semplificato” come fonte di comprensione: secondo lo studioso americano, se la semplificazione dell’input è progettata per promuovere la comunicazione, esso può essere sintonizzato “scarsamente” piuttosto che “bene” con l’apprendente. Secondo Krashen, una caratteristica essenziale per l’apprendente principiante è il fatto che l’input è legato all’essere “qui-e-ora”, cioè ad argomenti immediatamente percepibili e circostanti l’apprendente che, facilitando la comprensione, non richiedono il ricorso a informazioni extralinguistiche, anche se queste ultime possono essere utili per aumentare e/o stimolare la comprensibilità.

I materiali didattici utilizzati negli *Hermeneumata*, in un certo qual modo, intercettano queste caratteristiche evidenziate da Krashen come facilitative dell’apprendimento linguistico.

Naturalmente sarebbe alquanto fuorviante insistere, con eccessiva pedanteria, sulla “modernità” di certe intuizioni o pratiche pedagogiche impiegate per l’insegnamento del greco e del latino negli *Hermeneumata*, anche se sono state colte somiglianze con “quello che chiameremo oggi metodo audio-orale, e in modo particolare per gli esercizi o esercitazioni linguistiche ivi contenuti” (Tagliaferro, 2008: 68)³⁶.

³⁶ Le caratteristiche salienti del metodo audio-orale, detto anche metodo audio-linguale, che era in voga negli anni Sessanta e Settanta e raccoglieva l’eredità teorica del comportamentismo teorizzato per l’acquisizione del linguaggio umano da Leonard Bloomfield (1887–1943) e applicato alla didattica

Krashen (1985: 4) sintetizza, in modo tanto lapidario quanto efficace, il cuore della "Teoria della Comprensione": "*people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input in*".

Possiamo, dunque, desumere con un certo livello di attendibilità che il giovane Agostino, per imparare almeno i primi rudimenti della lingua greca, non abbia usato a scuola testi e/o materiali pedagogici simili agli *Hermeneumata*, almeno non così come ci sono pervenuti dalla tradizione diretta: dal tenore della narrazione agostiniana, lo scopo dell'insegnamento a lui impartito, infatti, era quello specifico e immediato di analisi linguistico-letteraria per i testi della letteratura greca e non strettamente comunicativo e, di conseguenza, ne determina la "metodologia" didattica.

Un metodo basato sulla pedanteria grammaticale dei "trabocchetti" linguistici della grammatica greca, su cui gli *Hermeneumata* non sono affatto impostati, infatti, deve aver provocato *odium* nel giovane Agostino che, per così dire, era già un'anima ribelle.

Poiché evidentemente i testi degli *Hermeneumata*, concepiti per scopi eminentemente didattici, perseguono l'obiettivo – più o meno esplicitato dai suoi redattori – di una maggiore comprensibilità possibile, essi, a voler fare un ragionamento *in hindsight*, come si direbbe in inglese, hanno un diretto riferimento glottodidattico con quanto sottolineato da Krashen: se il testo è comprensibile e

da Charles C. Fries (1887–1967), sono le seguenti: 1) l'apprendimento di una L2 consiste sostanzialmente nella formazione di un'abitudine meccanica, e perciò fine dell'insegnamento è la formazione di buone abitudini mediante la correzione dell'errore, la memorizzazione di dialoghi e una dose massiccia di *drills*; 2) le abilità linguistiche sono acquisite più efficacemente se gli elementi da apprendere sono presentati in forma orale anziché in forma scritta: un allenamento audio-orale è di conseguenza essenziale; 3) l'analogia è migliore dell'analisi per l'apprendimento linguistico, perché più efficaci sono i processi di generalizzazione: le spiegazioni delle regole grammaticali non vengono date, fino a quando esse non siano state praticate in una varietà di contesti e, mediante *drills*, non si sia acquisita l'abitudine a usarle in maniera corretta; l'approccio è essenzialmente induttivo; 4) i significati che le parole hanno per un parlante nativo possono essere appresi solo in un contesto linguistico e culturale e non in forma isolata: occorre pertanto studiare la civiltà che parla la lingua in esame (Rivers, 1964: 19–20).

interessante, l'apprendente può rimanere focalizzato sul messaggio (*focus on meaning*) e non sulle forme grammaticali (*focus on form*).

Scrivi, infatti, Krashen (1987²: 66–67):

Optimal input focusses the acquirer on the message and not on form. To go a step further, the best input is so interesting and relevant that the acquirer may even "forget" that the message is encoded in a foreign language. Creating materials and providing input that meet this characteristic may appear to be an easy and obvious task, but my view is that, in reality, this requirement is not easy to meet, nor has the profession considered it obvious. It is very difficult to present and discuss topics of interest to a class of people whose goals, interests, and backgrounds differ from the teacher's and from each other's. I also claim that relevance and interest have not been widely perceived as requirements for input, since so many materials fail to meet this requirement.

Dopo secoli sorge spontaneamente un interrogativo, anche a costo di peccare di ingenuità, se il giovane Agostino avesse avuto un primo approccio con la lingua greca basato sul metodo comunicativo o con l'ausilio degli *Hermeneumata* inteso come "un corso di regole generali, di spiegazioni, di prescrizioni, di raccomandazioni e divieti" (Cambiano, 1992: 526), avrebbe "amato" di più il greco antico e la sua letteratura?

Non sapremmo dare ovviamente una risposta a questa domanda, ma sicuramente la conoscenza migliore della lingua greca sarebbe stato per lui uno strumento più potente per sondare la Parola di Dio . . . il *Logos* che si è fatto uomo ed è disceso tra gli uomini ad annunciare il Vangelo.

5. Conclusioni

Nam et Homerus peritus texere tales fabellas et dulcissime vanus est. Mihi tamen amarus erat puero, scriveva Agostino.

Viene da chiedersi se un cattivo maestro, un metodo didattico inadatto, un contesto scolastico incentrato su una disciplina severa e punitiva siano state cause o concause del fatto che uno dei quattro dottori della Chiesa e uno dei più influenti

pensatori della storia non abbia imparato adeguatamente il greco antico con cui erano scritte le Sacre Scritture (Sandys, 1910²: 235). La lingua latina significava per Agostino, ancora bambino, affetto e amore; il greco era un patibolo su cui venire puniti con la *ferula*: forse il maestro che ebbe il vescovo di Ippona non possedeva la preparazione e il carisma di un *Orbilius plagosus*, ricordato da Orazio con gratitudine. Meglio allora la *libera curiositas*, sentenza Agostino, ormai giunto alla maturità nel suo tumultuoso itinerario spirituale alla ricerca di Dio; la *libera curiositas* potrebbe essere, in chiave moderna secondo una terminologia delle neuroscienze, come “la spinta a cercare e a trovare, definita talvolta pulsione epistemofila, cui è associato un estremo piacere” (Gallo, 2003: 94).

Siamo lontani, dunque, dal *ludus* sarcastico che potevano permettersi altri due dottori della Chiesa contemporanei di Agostino, ottimi conoscitori del greco antico: Girolamo, mancato vescovo, alludeva a un *quidam* che, come una cornacchia, aveva rubato le piume colorate altrui per scrivere un'opera sullo Spirito Santo; e se questo *quidam* è da identificare con il vescovo Ambrogio, come è nella *vulgata*, costui avrebbe tentato di camuffare il suo fiacco stile latino con il greco uberoso e intellettualistico di Didimo il Cieco... tradotto per altro dallo stesso Girolamo³⁷, essendo entrambi i dottori della Chiesa, a differenza di Agostino, ottimi conoscitori della lingua di Omero!

Competing Interests

The author declares that they have no competing interests.

References

Adams, N J 2003 *Bilingualism and the Latin Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

³⁷ È nota la polemica che Girolamo innesca come una miccia esplosiva contro il trattato teologico *De Spiritu Sancto* di Ambrogio, che si dichiara *auctor* di un testo che attinge abbondantemente al trattato omonimo di Didimo il Cieco, a differenza di Girolamo che, con “onestà intellettuale”, si dichiara *interpres* dell'opera greca (cfr. Moreschini, 1979: 38 s.). Diverso è il giudizio su questa opera di Ambrogio da parte di Agostino (*De doc. christ.* IV, 46). Il vescovo di Milano, nelle opere giunte a noi, non lasciò nessuna traccia di risposta in merito al giudizio iroso di Girolamo.

- Alfonsi, L** 1971 S. Agostino e i metodi educativi dell'antichità. In: *S. Agostino educatore. Atti della Settimana Agostiniana Pavese (Pavia, 16–24 aprile 1970)*. Pavia: Ponzio, pp. 41–55.
- Ando, C** 1994 Augustine on language, *Revue des Études Augustiniennes*, 40: 45–78.
- Baratin, M** 1981 Les origines stoïciennes de la théorie augustinienne du signe, *Revue des études latines*, 59: 260–268.
- Bellandi, F** and **Ferri, R** 2008 (a cura di), *Aspetti della scuola nel mondo romano. Atti del convegno (Pisa, 5–6 dicembre 2006)*, Amsterdam: Hakkert.
- Bellissima, G** 1955 Sant'Agostino grammatico. In: *Augustinus Magister. Congrès International Augustinien. (Paris 21–24 septembre 1954)*, vol. 1. Paris: Études augustiniennes, pp. 35–42.
- Bonner, S F** 1986 *L'educazione nell'antica Roma*. Roma: Armando.
- Cambiano, G** 1992 La nascita dei trattati e dei manuali. In Cambiano, G, Canfora, L & Lanza, D (a cura di) *Lo spazio letterario della Grecia antica*. vol. I. Roma: Salerno Editrice, pp. 525–553.
- Canfora, L** and **Cardinale, U** (a cura di) 2012 *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Celce-murcia, M** 1980 Language teaching methods from ancient Greeks to Gattegno, *Mextesol Journal*, 4: 2–13.
- Collart, J** 1971 Saint Augustin grammarien dans le 'De magistro', *Revue des Études Augustiniennes*, 17: 279–291.
- Courcelle, P** 1943 *Les lettres grecques en Occident*. Paris: Les Belles Lettres.
- Debut, J** 1983 Les Hermeneumata Pseudodositheana. Une méthode d'apprentissage des langues pour grands débutants, *Koinonia*, 8: 61–85.
- Debyser, F** 1973 La mort du manuel et le declin de l'illusion methodologique, *Français dans le Monde*, 30: 63–68.
- Dickey, E** 2012 *Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diller, C K** 1978 *The language teaching controversy*. Rowley, MA: Newbury .

- Doignon, E** 1997 (introduction, texte critique, traduction, notes complémentaires par), Augustinus, *Dialogues philosophiques: De ordine = L'ordre*. Paris: Bibliothèque Augustinienne.
- Dombart, B, and et Kalb, A** (Eds.) 1960 Augustine, *La cité de Dieu. Livres 19–22*. Paris: Les Belles Lettres.
- Flammini, G** 1990 Prolegomeni alla *recensio plenior* degli 'Hermeneumata Pseudodositheana', *Giornale Italiano di Filologia*: 3–43.
- Gallo, B** 2003 *Neuroscienze e apprendimento*. Milano: Elissi.
- Gardner, R C** 1985 *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: E. Arnold.
- Green, W M** 1951 Augustine's Use of Punic. In: Fischel, W J (Ed.) *Semitic and Oriental Studies presented to W. Popper*. Berkeley, Los Angeles: University of California Publications in Semitic Philology, pp. 179–190.
- Henninger, M G** 1989 The Adolescent's making of meaning: the pedagogy of Augustine's Confession, *The Journal of Moral Education*, 18: 32–44.
- Howatt, A P R** 1984 *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A P R and Smith R** (Eds.) 2002 *Modern Language Teaching: Early years of reform*. London: Routledge.
- Jackson, B D** 1969 The theory of signs in St Augustine de doctrina christiana, *Revue des Études Augustiniennes*, 15: 9–49.
- Kaimio, J** 1979 *The Romans and the Greek language*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- Kelly, L G** 1976 *25 centuries of language teaching (500 BC–1969)*. 2nd ed. Rowley, MA: Newbury.
- Kirwan, C** 1994 Augustine on the nature of speech. In Everson, S (ed.) *Language. Companions to Ancient Thought*, vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirwan, C** 2001 *Augustine's philosophy of language*. In: Stump, E. & Kretzmann, N. (Eds.) *The Cambridge Companion to Augustine*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 186–204.

- Korhonen, K** 1996 On the composition of the Hermeneumata Language Manuals, *Arctos*, 30: 101–119.
- Krashen, S D** 1981 *Second language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S D** 1985 *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S D** 1987 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. 2nd ed. New York: Pergamon.
- Krashen, S D** 1991 How much comprehensible input did Heinrich Schliemann get? *System*, 19: 189–190.
- Krashen, S D** 1994 The Input hypothesis and its rivals. In: Ellis, N (Ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, pp. 45–46.
- Krashen, S D** 2003 *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei lectures*. Portsmouth: Heinemann.
- Krashen, S D** and **Terrell, T D** 1983 *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: The Alemany Press.
- Kumaravadivelu, B** 1994 The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching, *TESOL Quarterly*, 28: 27–48.
- Kumaravadivelu, B** 2006 TESOL Methods: Changing Tracks. Challenging Trends, *TESOL Quarterly*, 40: 59–81.
- Laes, C** 2013 Polyglots in Roman Antiquity. Writing Socio-Cultural History Based on Anecdotes, *Literatura*, 55: 7–26.
- Lightbown, P M** 1985 Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching, *Applied Linguistics*, 6: 173–189.
- Lightbown, P M** 2000 Classroom SLA Research and Second Language Teaching, *Applied Linguistics*, 21: 431–462.
- Lightbown, P M** and **Spada, N** 2011 *How Languages are learned*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Louth, A** 1989 Augustine on language, *Journal of Literature and Theology*, 2: 151–158.
- Manetti, G** 1987 *Teorie del segno nell'antichità*, Milano: Bompiani.
- Markus, R A** 1957 St Augustine on signs, *Phronesis*, 2: 61–91.

- Marrou, H I** 1958 *Agostino e la fine della cultura antica*. 4 in ed. Milano: Jaca Book.
- Marrou, H I** 1966 *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Studium.
- Martin, I** 1962 (cura et studio), *Sancti Augustini De doctrina christiana*. Turnholti: Corpus Christianorum. Series Latina XXXII.
- McLynn, N** 2005 Disciplines of Discipleship in Late Antique Education: Augustin and Gregory Nazianzen. In: Pollmann, K & Vessey, M (Eds.) *Augustine and the Disciplines*. Oxford: Oxford University Press, pp. 49–65.
- Milanese, G** 2012 Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni. In: Oniga, R and Cardinale, U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*. Bologna: Il Mulino, pp. 67–82.
- Miraglia, L** 2004 La didattica del greco e del latino nell'impero romano: aspetti tecnici e culturali. In: Medaglia, S (a cura di) *Miscellanea in ricordo di Angelo Raffaele Sodano*. Napoli: Guida, pp. 207–238.
- Moreschini, C** 1979 Introduzione. In: Moreschini, C. & Bellandi, E (a cura di) S. Ambrogio, *Opera omnia. Lo Spirito Santo. L'Incarnazione del Signore*. Milano-Roma: Città Nuova.
- Moretti, F P** 2009 Agostino e la scuola. L' 'utilitas' della formazione scolastica e la prosa delle 'Confessiones'. In: *Agostino a scuola. Atti della giornata di studio. (Pavia, 13 novembre 2008)*. Pisa: ETS, pp. 29–55.
- Moretti, F P** 2010 Agostino come fonte per la conoscenza della scuola tardoantica. In: *Atti e memorie: Accademia Nazionale di Scienze Lettere e Arti di Modena. Memorie scientifiche, giuridiche, letterarie*, 13, 523–537.
- Neraudau, J P** 1996 Il bambino nella cultura romana. In: Becchi, E & Julia, D (a cura di) *Storia dell'infanzia*. vol. 1. Roma/Bari: Laterza, pp. 20–43.
- Olivia, A** 2008 Introduzione, in Associazione TreLLE (a cura di), *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito*, Roma 2008. Available at <http://www.treelle.org/files/III/QA1.pdf> [last accessed 06 April 2015].

- Ørberg, H H** 1975 *Naturae ratio: méthode directe inductive pour l'enseignement du latin*. In: *Actes du 9. congrès: Rome, 13–18 avril 1973*. Vol. 2 Paris.: Association Guillaume Bude, pp. 914–922.
- Paffenroth, K and Hughes, L** (Eds.) 2000 *Augustine and liberal education*. Ashgate: Lexington Books.
- Pallotti, G** 2001² *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pernot, L** 2008 (texts réunis et presents par) *À l'école des anciens. Professeurs, élèves et étudiants*. Paris: Les Belles Lettres.
- Pizzolato, L** 1997 *Introduzione*. In: S. Agostino, *Confessioni*. Milano: Mondadori.
- Preti, G** 1956 Sulla dottrina del 'semeion' nella logica stoica, *Rivista critica di storia della filosofia*, 11: 5–14.
- Puren, C** 1994 *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Richards, R and Rodgers, T** 2001 *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricucci, M** 2012 L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephen D. Krashen. In: Oniga, R & Cardinale, U (a cura di) *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*. Bologna: Il Mulino, pp. 199–216.
- Ricucci, M** 2013 Per un apprendimento linguistico secondo il metodo neo-comparativo: note storico-concettuali, *Lingue antiche e moderne*, 2: 55–78.
- Ricucci, M** 2014a Sulla via del metodo neocomparativo: il latino nella scuola e nella società plurilingue, *Babylonia*, 1(14): 80–85.
- Ricucci, M** 2014b Quomodo ratio docendi Linguam Latinam secundum Hans Ørberg explicari ab Stephani Krashen linguistica theoria possit, *Latinitas*, 2: 141–150.
- Rivers, W** 1964 *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rochette, B** 2008 L'enseignement du latin comme L2 dans la Pars Orientis de l'Empire romain: les Hermeneumata Pseudodositheana. In: Bellandi, F & Ferri, R

(a cura di) *Aspetti della scuola nel mondo romano. Atti del convegno. (Pisa, 5–6 dicembre 2006)*. Amsterdam: Hakkert, pp. 81–109.

Ruef, H 1981 *Augustinus über Semiotik und Sprache: Sprachtheoretische Analysen zu Augustins Schrift „De Dialectica“*. Bern: Wyss Erben.

Sandys, J E 1910 *History of Classical Scholarship*. 2nd ed. vol 1. Cambridge: Cambridge University Press.

Schulz, R A 1975 Second Language Acquisition Theories and Teaching Practice: How Do They Fit? *The Modern Language Journal*, 75: 17–26.

Serra Borneto, C 1998 (a cura di) *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.

Simone, R 1969 Semiologia agostiniana, *La cultura*, 7: 88–117.

Solignac, A 1962 Augustin et la mère d'Adeodat, *BA*, 13: 667–669.

Tagliaferro, E 2008 Gli Hermeneumata. Testi scolastici di età imperiale tra innovazione e conservazione. In: Celentano, M S (a cura di) *Ars-Techne. Il manuale tecnico nelle civiltà greca e romana, Atti del convegno internazionale. (Università G. D'Annunzio di Chieti-Pescara, 29–30 ottobre 2001)*. Alessandria: Edizioni Dell'Orso. pp. 51–77.

Titone, R 1968 *Teaching foreign languages: An historical sketch*. Washington: Georgetown University Press.

Titone, R 1987 (a cura di) *La glottodidattica oggi*. Milano: Oxford Institutes.

Too, Y 2001, Introduction: Writing the History of Ancient Education. In: Too, Y (Ed.) *Education in Greek and Roman Antiquity*. Leiden: J. Brill. pp. 121.

Toom, T 2009 Augustine and Ancient Theories of Language Acquisition, *Journal of Late Antiquity*, 2: 357–373.

Van Patten, B and **Williams, J** 2005 *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction*. Hillsdale, NJ: Routledge.

Van Patten, P and **Benati, G A** 2010 *Key Terms in Second Language Acquisition*. London, New York: Continuum.

Vecchio, S 1994 *Le parole come segni. Introduzione alla linguistica agostiniana*. Palermo: Novecento.

- Verheijen, L** 1991 (cura et studio), *Sancti Augustini Confessionum libri 13*. Turnholti: Corpus Christianorum. Series Latina XXVII.
- Vössing, K** 1992 Augustin's Schullaufbahn und das sog. dreistufige Bildungssystem. In: Mastino, A (Ed.) *L'Africa Romana. Atti del convegno di studio. (Nuoro, 13–15 dicembre 1991)*. Sassari: Gallizzi, pp. 883–900.
- Vössing, K** 1997 *Schule und Bildung in Nordafrika der römischen Kaiserzeit*. Bruxelles: Latomus.
- Vössing, K** 2003 Die Geschichte der römischen Schule. Ein Abriss vor dem Hintergrund und der neueren Forschung, *Gymnasium*, 110: 455–497.
- Waquet, F** 2004 *Latino. L'impero di un segno (XVI–XX)*. Milano: Feltrinelli.
- Weigel, G** 1961 (recensuit et praefatus est), Augustinus, *De magistro: liber unus*. Vindobonae: Corpus scriptorum ecclesiasticorum latinorum, LXXVII.

How to cite this article: Ricucci, M 2015 *Non amabam Litteras Graecas*. Note sulla Testimonianza di Sant'Agostino come Discente del Greco Antico Rivisitata alla Luce della *Second Language Acquisition*. *Open Library of Humanities*, 1(1): e4, pp. 1–27, DOI: <http://dx.doi.org/10.16995/olh.30>

Submitted: 12 October 2015

Copyright: © 2015 The Author(s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 3.0 Unported License (CC-BY 3.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. See <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>.



Open Library of Humanities is a peer-reviewed open access journal published by Open Library of Humanities.

OPEN ACCESS The Open Access logo, which is a stylized 'O' with a person icon inside.