Anna Maria Arnese

Dal latino 'senza parole' al latino come lingua: osservazioni didattiche sul metodo Ørberg[*]

Abstract

L'articolo riflette sulla crisi dell'insegnamento del latino nella scuola italiana, evidenziando come il calo delle competenze linguistiche, culturali e lessicali degli studenti renda sempre meno efficace il tradizionale metodo grammaticale-traduttivo. Si propone quindi una rivalutazione dell'approccio induttivo-contestuale di Ørberg, inteso come strumento per sviluppare una più solida competenza linguistica attraverso l'acquisizione progressiva del lessico, l'uso attivo della lingua e la contestualizzazione culturale. Dopo aver discusso i principali pregiudizi nei confronti del metodo, viene presentata un'esperienza didattica comparativa in una classe di liceo classico, dove il latino è stato insegnato con il metodo Ørberg e il greco con l'approccio tradizionale. I risultati mostrano un migliore consolidamento del lessico, una maggiore familiarità con i testi e una più efficace assimilazione delle strutture morfosintattiche nel latino, pur senza trascurare la riflessione grammaticale. L'articolo sottolinea inoltre l'importanza dei *realia*, della dimensione ludica, della ripetizione e dell'integrazione tra lingua e civiltà antica, concludendo che il metodo Ørberg può favorire una percezione del latino come lingua autenticamente comprensibile e comunicativa, migliorando la motivazione e le competenze degli studenti.

This article examines the current crisis in the teaching of Latin in Italian secondary schools, arguing that the decline in students' linguistic, cultural, and lexical competence has progressively reduced the effectiveness of the traditional grammar-translation method. It advocates a reassessment of Ørberg's inductive-contextual approach as a means of developing stronger linguistic competence through the gradual acquisition of vocabulary, the active use of the language, and its integration within a broader cultural context. After discussing the main criticisms and misconceptions surrounding the method, the article presents a comparative teaching experiment conducted in a liceo classico, in which Latin was taught using the Ørberg method, while Greek followed the traditional grammar-translation approach. The results indicate better vocabulary retention, greater familiarity with Latin texts, and more effective internalization of morphosyntactic structures among students learning through the Ørberg method, without neglecting grammatical reflection. The article also highlights the pedagogical value of *realia*, playful learning, repetition, and the integration of language with the study of ancient culture. It concludes that the Ørberg method can foster students' perception of Latin as a genuinely comprehensible and communicative language, thereby enhancing both motivation and linguistic competence.

1. *La crisi dell'insegnamento del latino e le nuove condizioni di partenza degli studenti*

La questione relativa alle modalità più efficaci di insegnamento del latino, nonché alle motivazioni e alle finalità che ne giustificano la presenza nei *curricula* scolastici, costituisce da secoli oggetto di riflessione pedagogica e disciplinare[1]. Ogni stagione culturale ha elaborato, in tal senso, risposte differenti, modellate sia sulle trasformazioni del sistema

[*] Le note bibliografiche sono ridotte al minimo e integrate dalla nota bibliografica finale, poiché il lavoro mira essenzialmente a fornire un esempio didattico concreto.
[1] Cfr. BALBO (2020[2]).

educativo[2] sia sul mutamento delle aspettative sociali nei confronti degli studi classici[3]. Negli ultimi anni, tuttavia, l'insegnamento del latino e del greco sembra attraversare una fase di crisi particolarmente accentuata: da un lato il liceo classico tende progressivamente a configurarsi come una scelta sempre più ridotta all'interno dell'offerta formativa della scuola secondaria[4]; dall'altro, negli altri indirizzi liceali, lo studio del latino assume sempre più spesso carattere opzionale o viene comunque ridimensionato in termini di monte ore rispetto al passato[5].

All'interno di questo quadro, una delle difficoltà più evidenti riguarda il progressivo calo di interesse degli studenti e il conseguente deterioramento dei risultati in termini di conoscenze e competenze effettivamente acquisite. L'esperienza didattica maturata negli ultimi due decenni mostra come il raggiungimento di un successo formativo diffuso all'interno della classe – inteso non soltanto come conseguimento di risultati eccellenti da parte di pochi, ma come acquisizione solida delle competenze di base da parte di una percentuale significativa degli studenti – risulti oggi sempre più problematico. Per quello che ho registrato nella mia attività di insegnamento e nel confronto con i colleghi, il latino insegnato a scuola viene frequentemente percepito come una disciplina distante dall'orizzonte culturale e dall'esperienza quotidiana degli studenti, e tale distanza ha indotto negli ultimi anni a tentare diverse strategie di rinnovamento metodologico, spesso fondate sull'introduzione di strumenti tecnologici: applicazioni digitali, piattaforme di verifica online, contenuti multimediali e altri dispositivi didattici innovativi.

Tuttavia, l'impressione che emerge da molte di queste sperimentazioni è quella di un rinnovamento prevalentemente superficiale, che non incide realmente sui processi di apprendimento. In particolare, quando si è tentato di introdurre questa innovazione, proprio gli studenti appartenenti alla cosiddetta "generazione Z" hanno mostrato una sorprendente resistenza nei confronti dell'introduzione di strumenti tecnologici nello studio delle lingue classiche: l'adozione di tali dispositivi richiede spesso uno sforzo organizzativo e motivazionale significativo da parte del docente, senza che i risultati ottenuti appaiano proporzionati all'impegno profuso.

Uno degli aspetti più problematici, nella mia esperienza didattica, riguarda in modo particolarmente evidente l'acquisizione del lessico. Non è raro riscontrare situazioni in cui studenti capaci di riprodurre correttamente, anche in forma mnemonica, regole grammaticali complesse dimostrino tuttavia, dopo due anni di studio del latino, di possedere un patrimonio lessicale estremamente limitato, talvolta ridotto a poche unità. Ne deriva una condizione paradossale: gli studenti giungono al secondo biennio con una conoscenza della lingua che potremmo definire, in senso figurato, come una lingua priva di parole, una struttura formale svuotata del suo contenuto lessicale. In tali condizioni, come emerso anche dal confronto con colleghi operanti nel secondo biennio, l'accesso alla lettura dei testi classici risulta inevitabilmente compromesso. La comprensione diretta dei testi latini diviene estremamente difficile, e l'attività didattica rischia di ridursi, di fatto, a una lettura mediata dalla traduzione, con la conseguenza di svuotare di significato l'intero percorso di formazione linguistica svolto nel primo biennio.

[2] Cfr. FLOCCHINI (1999).
[3] Cfr. DIONIGI (2002).
[4] L'andamento del liceo classico a livello nazionale mostra una flessione percentuale costante negli ultimi anni, passando dal 6,2% dell'anno scolastico 2022/2023 fino al 5,20% registrato per l'anno scolastico 2026/2027 (https://www.mim.gov.it/dati-e-statistiche).
[5] Cfr. BALBO (2020², 23-26).

Quando si riflette sugli obiettivi didattici da perseguire nell'insegnamento del latino[6], è dunque necessario partire da una valutazione realistica della situazione iniziale degli studenti[7]. Negli ultimi anni è stato frequentemente segnalato un significativo indebolimento delle competenze metalinguistiche[8], in particolare per quanto riguarda l'analisi logica e l'analisi del periodo e, per quello che ho registrato nell'andamento dei test d'ingresso, la tendenza si è accentuata. Tuttavia, le difficoltà non si limitano a questo ambito. Si osservano, infatti, sempre nelle prove iniziali, lacune rilevanti anche nella conoscenza della storia antica, nella competenza geografica e, talvolta, persino in abilità pratiche che un tempo venivano date per acquisite, come la capacità di scrivere con sicurezza e continuità con la penna.

Le trasformazioni intervenute nella scuola primaria[9] e nella scuola secondaria di primo grado hanno pertanto modificato profondamente il profilo degli studenti che accedono allo studio del latino e del greco, ponendo nuove sfide alla didattica delle lingue classiche e rendendo necessario un ripensamento complessivo delle pratiche di insegnamento. In questo contesto appare utile soffermarsi anche su aspetti che potrebbero apparire, a prima vista, marginali, ma che incidono significativamente sulla comprensione dei testi e sui processi di traduzione, soprattutto quando si adotta un approccio tradizionale di tipo grammaticale-traduttivo.

Un esempio significativo riguarda la conoscenza del quadro geografico del mondo antico. Molti studenti, nella mia esperienza, possiedono infatti una rappresentazione estremamente vaga della geografia della Grecia e del Mediterraneo antico: spesso non sono in grado di collocare con precisione le principali regioni, le isole o i siti fondamentali della tradizione classica, né di stabilire se un determinato toponimo indichi una città, una regione, un fiume o una catena montuosa. In alcuni casi manca persino la consapevolezza delle relazioni spaziali tra i diversi luoghi, ad esempio se tra due località vi sia un tratto di mare o un collegamento terrestre. Tale carenza incide inevitabilmente sulla comprensione dei testi e si riflette nella qualità delle traduzioni prodotte dagli studenti, che spesso diventano lo specchio di questa confusione di fondo.

Parallelamente, anche la conoscenza dei principali eventi storici e dei racconti mitologici si rivela un supporto fondamentale all'interpretazione dei testi antichi. Poiché tali conoscenze pregresse non possono più essere date per scontate, risulta opportuno integrarle sin dall'inizio del percorso liceale. In questa prospettiva, può rivelarsi particolarmente efficace affiancare allo studio linguistico strumenti di contestualizzazione culturale, quali cartine storiche dettagliate, apparati iconografici e materiali che introducano gli studenti alla cultura materiale del mondo antico e al patrimonio narrativo del mito[10].

---

[6] Si cfr. le "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento", pp. 198-200 (cfr. https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/INDICAZIONI%20NAZIONALI%20PER%20I%20LICEI.pdf).

[7] Si cfr. a tal riguardo la rilevazione 2018 del Programme for International Student Assessment (PISA) dell'OCSE (cfr. https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf).

[8] Si cfr. il contributo di CAPACCI – TURATI (2025).

[9] Cfr. MIGLIETTA – SOBRERO (2021[2]).

[10] L'insegnante può procurarsi oggetti che riproducono quelli usati dagli antichi romani, come *stili, calami, nummi, sacculi,* piccole tuniche da indossare, *gladii, scuta* e poi programmare una visita ad un Museo Archeologico o ad un *Antiquarium* per mostrare loro oggetti della vita quotidiana e plastici di *villae* o di *castra*. La pittura vascolare, inoltre, può richiamarsi a soggetti mitologici che vanno riconosciuti e il cui significato può

2. *Il metodo Ørberg tra aspettative, pregiudizi e potenzialità didattiche*

È proprio alla luce di queste considerazioni che, negli ultimi anni, si è sviluppata una riflessione condivisa tra alcuni docenti volta a esplorare possibili alternative al tradizionale metodo grammaticale-traduttivo, ponendo maggiore attenzione ai processi di acquisizione linguistica e, in particolare, alla costruzione di un solido patrimonio lessicale, poiché quest'ultimo sembra costituire l'ostacolo maggiore all'acquisizione di buone capacità di lettura e interpretazione del testo classico ai fini del superamento dell'esame di Stato[11]. In questo contesto, il cosiddetto metodo Ørberg, sebbene già ampiamente sperimentato nella scuola italiana[12], è apparso come uno degli approcci più interessanti da prendere in considerazione sia per l'aspetto motivazionale degli alunni che per la cura nell'acquisizione del lessico.

Occorre tuttavia precisare che ciò che comunemente viene definito "metodo Ørberg" non costituisce propriamente una metodologia didattica formalizzata. Hans H. Ørberg elaborò infatti principalmente due manuali – *Familia Romana* e *Roma Aeterna* – accompagnati da esercizi, brevi dialoghi e materiali di supporto, fondati su principi acquisizionali consolidati nella riflessione glottodidattica[13]. Lo studioso non fornì tuttavia indicazioni sistematiche circa le modalità di utilizzo didattico di tali materiali. Solo con l'introduzione dell'opera in Italia, alla fine degli anni Novanta, Luigi Miraglia affiancò ai manuali un volume metodologico, *Latine doceo*, destinato a offrire ai docenti indicazioni operative per l'impiego del corso nei primi anni del liceo. Da questo punto di vista, sarebbe probabilmente più corretto parlare di metodo "Ørberg-Miraglia".

Tale approccio, generalmente ricondotto alla famiglia dei metodi diretti, conobbe una certa diffusione tra la fine degli anni Novanta e i primi anni del nuovo millennio, suscitando inizialmente notevole interesse nel panorama della didattica delle lingue classiche. Con il passare del tempo, tuttavia, l'entusiasmo iniziale sembra essersi progressivamente attenuato. Le ragioni di questo ridimensionamento sono molteplici, ma possono essere ricondotte, in modo sintetico, a due ordini di fattori principali: da un lato un'applicazione parziale o impropria del metodo; dall'altro la difficoltà, da parte di molti docenti, di adottare un approccio didattico che richiede competenze e abitudini professionali in parte diverse rispetto a quelle tradizionalmente acquisite nella formazione classicistica.

Nonostante ciò, appare opportuno interrogarsi criticamente su alcuni pregiudizi e su diverse obiezioni che nel tempo sono state rivolte a questo approccio, al fine di valutare con maggiore equilibrio le potenzialità che esso può offrire nel contesto dell'insegnamento del latino.

Tra le critiche più frequentemente avanzate vi è l'idea che gli studenti formati con il metodo Ørberg nel primo biennio non sviluppino adeguate competenze di traduzione rispetto a coloro che seguono un percorso tradizionale. Altri ritengono che i testi del corso non rappresentino fedelmente il latino classico, sostenendo che essi rifletterebbero piuttosto una forma di latino semplificato. Vi sono poi docenti che giudicano questo approccio poco compatibile con il

essere approfondito in classe con lavori individuali. Si possono utilizzare anche portali come https://onlymythos.it/, www.iconos.it o podcast dedicati.

[11] Cfr. GIORDANO RAMPIONI (2003, 197-207); PIERI (2025, in part. 39-45 e 86-91).

[12] Il cosiddetto "metodo Ørberg" è stato oggetto in passato di numerose critiche e tuttora incontra molti detrattori. Si veda, ad esempio, la posizione espressa da CITTI (2022).

[13] A tal proposito, sono molto interessanti le osservazioni di RICUCCI (2013, 31-51).

proprio stile di insegnamento, oppure temono che esso comporti una riduzione della riflessione metalinguistica.

A un'analisi più attenta, tuttavia, quest'ultimo timore appare in larga misura infondato. La riflessione metalinguistica è infatti presente all'interno del percorso didattico proposto dai manuali, sebbene venga veicolata attraverso la lingua latina stessa e non attraverso la lingua madre degli studenti. Ciò che effettivamente tende a risultare meno sviluppato, rispetto all'impostazione tradizionale, è piuttosto l'insegnamento esplicito dell'uso del dizionario e delle tecniche di traduzione, aspetti che richiedono pertanto un'integrazione consapevole all'interno della pratica didattica a partire dalla fine del terzo anno. Non bisogna, inoltre, giudicare il metodo Ørberg basandosi solo sulla lettura del primo volume (*Familia Romana*), poiché i due libri, *Familia Romana* e *Roma Aeterna*, sono pensati come un unico corso al termine del quale si otterranno le competenze adeguate all'interpretazione dei testi classici: tutto il percorso si conclude infatti con la lettura del *Somnium Scipionis* di Cicerone. Pertanto, la lingua utilizzata è molto semplice solo all'inizio del percorso, ma poi, per progressive amplificazioni di lessico, di strutture morfosintattiche e anche di metrica, si fa più complessa e articolata e più vicina al modello ciceroniano o liviano.

3. *Racconto di un'esperienza didattica comparativa tra latino e greco*

È utile illustrare l'impiego del metodo attraverso un'esperienza didattica realmente condotta, in una classe prima di liceo classico, il cui piano formativo prevedeva un'unica cattedra per l'insegnamento congiunto del latino e del greco. Tale circostanza ha offerto l'opportunità di progettare un percorso comparativo tra due differenti modalità di insegnamento delle lingue classiche. Si è pertanto deciso di adottare per il latino l'approccio comunemente definito metodo Ørberg, mentre per il greco si è mantenuta l'impostazione tradizionale di tipo grammaticale-traduttivo.

Questa scelta metodologica è stata motivata dall'intento di affiancare, all'interno dello stesso gruppo classe, due percorsi formativi complementari. Da un lato, attraverso il latino, gli studenti venivano introdotti a competenze linguistiche di carattere più propriamente acquisizionale, tra cui l'uso attivo della lingua e l'esposizione diretta a testi costruiti secondo un principio di progressione naturale. Dall'altro lato, l'insegnamento del greco offriva l'occasione di sviluppare in modo sistematico le tradizionali competenze di analisi morfosintattica, interpretazione e traduzione del testo. L'ipotesi di lavoro era che, al termine del secondo anno, gli studenti potessero trasferire le competenze interpretative maturate nello studio del greco anche alla traduzione dal latino, integrandole con le abilità linguistiche sviluppate attraverso l'approccio induttivo contestuale o metodo Ørberg.

La classe, composta da ventotto studenti, presentava già nelle prove di ingresso sui prerequisiti una situazione di partenza piuttosto composita, ma nel complesso discreta. Diciannove studenti mostravano di avere acquisito nella scuola secondaria di primo grado una buona conoscenza della grammatica italiana; cinque presentavano invece una preparazione di base più fragile, con difficoltà significative soprattutto nell'analisi logica; i restanti quattro manifestavano una preparazione più confusa e lacunosa. Nonostante tale eterogeneità, tutti partecipavano con una certa assiduità al dialogo educativo e, soprattutto nelle attività di latino, si lasciavano coinvolgere dalle lezioni e rispondevano generalmente con interesse alle sollecitazioni volte a sperimentare l'acquisizione della nuova lingua. La variabile che ha inciso maggiormente sulla differenziazione dei risultati è sembrata essere, nel corso del biennio, la continuità dell'impegno domestico, non sempre adeguato.

L'insegnamento del greco ha invece messo in evidenza fin dalle prime fasi le conseguenze delle lacune pregresse e della disomogeneità dei prerequisiti. Nonostante i ripetuti interventi volti a recuperare le conoscenze relative all'analisi della frase semplice e del periodo, le competenze acquisite hanno risentito in misura significativa della scarsa familiarità con il ragionamento logico-linguistico e con le categorie grammaticali sulle quali si fonda necessariamente un percorso di apprendimento di tipo tradizionale.

Al termine del primo anno, in latino soltanto due studenti su ventotto non avevano raggiunto un livello di conoscenze e competenze adeguato o almeno prossimo all'adeguatezza, collocandosi al di sotto di una valutazione pienamente sufficiente. In greco, invece, quattro studenti non sembravano possedere conoscenze e competenze sufficienti per affrontare autonomamente il prosieguo del percorso senza un ulteriore consolidamento dei prerequisiti, mentre altri sei presentavano un rendimento complessivamente mediocre. Al termine del secondo anno, e dunque alla conclusione del primo ciclo di studi, nessuno studente aveva manifestato una demotivazione tale da indurlo ad abbandonare il corso di studi o a cambiare istituto. In latino, sette studenti su ventotto non avevano raggiunto un livello pienamente sufficiente, attestandosi tuttavia su un rendimento complessivamente mediocre; nessuno presentava un quadro di grave insufficienza. In greco, il numero delle insufficienze risultava comparabile a quello registrato in latino, ma il rendimento complessivo della classe appariva più basso.

Occorre naturalmente precisare che una maggiore difficoltà del greco rispetto al latino non costituisce, di per sé, un dato sorprendente, soprattutto per il diverso carico cognitivo iniziale della lingua, la maggiore complessità del sistema grafico e fonologico, e può essere riscontrata anche nei percorsi in cui entrambe le lingue siano insegnate secondo modalità tradizionali. Nel gruppo osservato, tuttavia, tale differenza è risultata particolarmente evidente e sembra poter essere messa in relazione, almeno in parte, con la diversa incidenza dei prerequisiti richiesti dai due approcci didattici. Un alunno che non abbia consolidato negli anni precedenti le nozioni fondamentali relative all'analisi logica e del periodo e che non possieda una conoscenza sufficientemente precisa delle parti del discorso incontra infatti una difficoltà specifica nell'apprendimento tradizionale del greco: da un lato, deve recuperare contemporaneamente i prerequisiti relativi alla propria lingua e quelli necessari alla nuova lingua; dall'altro, deve essere in grado di individuare nella frase greca categorie e strutture che non sempre è poi in grado di riconoscere e riprodurre nella propria lingua. Il problema non riguarda pertanto esclusivamente la conoscenza del greco, ma può coinvolgere la stessa disponibilità delle categorie concettuali necessarie per interpretarlo.

Sotto questo profilo, il metodo induttivo-contestuale sembra offrire una possibilità alternativa, poiché consente di procedere dall'uso alla formalizzazione della regola e di costruire alcune categorie grammaticali direttamente a partire dall'osservazione della lingua che si sta apprendendo. Se, per esempio, uno studente non possiede una nozione sufficientemente consolidata di "soggetto", essa può essere costruita progressivamente attraverso la produzione e la ripetizione di brevi frasi in cui una determinata forma nominale svolga quella funzione; soltanto in un secondo momento la forma può essere identificata come nominativo e la funzione sintattica denominata come "soggetto". In questo modo, anche una nozione grammaticale non adeguatamente acquisita nella lingua italiana può essere costruita *ex novo* attraverso l'esperienza diretta della lingua latina.

L'osservazione condotta nel biennio induce pertanto a non attribuire un peso esclusivo alla presenza o all'assenza di specifici disturbi dell'apprendimento o di bisogni educativi speciali, categorie che, nel gruppo considerato, non sembrano da sole spiegare le differenze di

rendimento osservate. Una variabile apparsa maggiormente discriminante è stata piuttosto la diversa familiarità degli studenti con l'osservazione e l'analisi delle strutture linguistiche e, più in generale, con le operazioni logiche richieste dall'apprendimento grammaticale. Per gli studenti già abituati a questo tipo di operazioni, il metodo tradizionale può risultare eventualmente poco motivante, ma rimane comunque praticabile; per coloro che, al contrario, non dispongono di tali prerequisiti, esso rischia di incontrare difficoltà fin dalle fasi iniziali. L'approccio induttivo-contestuale può in questi casi costituire un'alternativa, a condizione tuttavia che l'apprendimento sia sostenuto da un numero elevato di ricorrenze, esercitazioni e ripetizioni e, dunque, da una adeguata continuità anche nello studio domestico.

Una delle principali difficoltà incontrate nel corso di questa sperimentazione ha riguardato la progettazione degli strumenti di verifica e di valutazione. In particolare, si è rivelato complesso predisporre prove scritte adeguate alla specificità del metodo e, di conseguenza, elaborare griglie di valutazione coerenti con gli obiettivi formativi perseguiti. Una ricognizione delle risorse disponibili in rete non ha restituito materiali già sperimentati in contesti analoghi, il che ha reso necessario costruire autonomamente gli esercizi di verifica, facendo riferimento soprattutto ai suggerimenti contenuti nel volume *Latine doceo* di Luigi Miraglia, destinato agli insegnanti che adottano il corso di Ørberg. Tuttavia, anche questo testo offre prevalentemente indicazioni generali e spunti metodologici, piuttosto che modelli completi di verifica.

Per quanto riguarda la valutazione orale, non è stato possibile seguire pienamente l'indicazione – suggerita nel volume di Miraglia – di attribuire una valutazione quotidiana a ogni intervento degli studenti: la numerosità della classe (ventotto alunni), infatti, rendeva difficilmente sostenibile una pratica di questo tipo. Si è quindi optato per modalità di verifica più strutturate, svolte alla cattedra, nelle quali alle tradizionali domande di carattere morfosintattico venivano affiancati esercizi tratti dal manuale: attività di completamento; risposte a semplici domande di comprensione; trasformazioni di brevi enunciati e, nei casi in cui lo studente dimostrasse sufficiente sicurezza, brevi scambi dialogici in lingua latina. Nel corso dell'anno tali interazioni sono progressivamente diventate più articolate, accompagnando lo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti.

Un primo elemento suscettibile di una valutazione, almeno in parte, quantitativa riguarda l'ampiezza e la disponibilità del patrimonio lessicale acquisito attraverso il metodo natura. Con *Familia Romana* gli studenti vengono esposti, nel percorso, a un patrimonio di circa duemila vocaboli; ciò che appare particolarmente significativo, tuttavia, non è soltanto il numero complessivo dei lemmi incontrati, ma la possibilità di verificarne il progressivo passaggio da una conoscenza prevalentemente ricettiva a una disponibilità almeno parzialmente attiva.

A metà del secondo anno è stata pertanto proposta, come parte facoltativa di una verifica scritta, la narrazione in latino di una breve storia relativa a un animale. La consegna era volutamente aperta: gli studenti potevano scegliere di narrare una favola o un mito – erano già state proposte alla lettura in traduzione italiana numerose favole di Fedro – oppure raccontare un episodio riguardante un animale domestico. Su ventotto studenti, soltanto tre hanno scelto di non svolgere questa parte della prova. La maggior parte di loro ha dunque accettato di utilizzare il latino non soltanto come strumento di comprensione, ma come mezzo, sia pure elementare, di produzione autonoma. I testi più elaborati presentavano una lunghezza considerevole e impiegavano, in media, un lessico di circa trenta/quaranta parole diverse. Non

sono naturalmente mancate improprietà morfosintattiche e lessicali[14], né tutti disponevano degli strumenti necessari per articolare una narrazione complessa; il dato rilevante è però che quasi tutti abbiano tentato di mettere alla prova le proprie competenze e di costruire un testo dotato di una propria autonomia comunicativa. In alcuni casi gli studenti hanno persino scelto di raccontare esperienze personali, come la storia del proprio cane. L'esercizio sembra dunque indicare non soltanto la disponibilità di un certo numero di vocaboli, ma anche una diversa percezione del rapporto con la lingua: lo studente si considera in grado di utilizzarla, almeno entro limiti definiti, per esprimere un contenuto proprio, e non la percepisce esclusivamente come uno strumento destinato alla decodificazione di testi prodotti da altri.

Un'ulteriore verifica, svolta nella fase conclusiva del percorso, ha consentito di osservare più specificamente l'impiego attivo del lessico e delle strutture sintattiche. A partire da un'immagine raffigurante un banchetto in un *triclinium*, agli studenti è stato chiesto di inventare una breve storia. La prova permetteva di utilizzare il lessico recentemente acquisito, costituito da circa trenta termini relativi alla convivialità e alla cucina, e di verificare contestualmente la comprensione delle pratiche e delle consuetudini del banchetto romano. Nei testi prodotti gli studenti hanno impiegato, accanto a strutture più semplici, anche proposizioni relative e causali, ablativi assoluti, completive e consecutive. I risultati sono stati naturalmente eterogenei per ampiezza, correttezza e complessità, ma anche gli studenti che mostravano maggiori difficoltà nell'espressione hanno cercato di mobilitare il lessico appena appreso e di adattarlo alla situazione comunicativa proposta, creando anche dei brevi dialoghi. La prova ha inoltre mostrato una sostanziale acquisizione del contenuto culturale: gli studenti hanno saputo rappresentare il banchetto romano cogliendone sia gli elementi di continuità sia le differenze rispetto alle proprie consuetudini.

Un confronto con l'esperienza maturata parallelamente nell'insegnamento del greco permette di precisare ulteriormente il dato. In quest'ultimo caso, i significati effettivamente stabilizzati nella memoria degli studenti risultavano, anche al termine di un percorso analogo, nell'ordine di qualche decina. La differenza non sembra riguardare soltanto la quantità del lessico disponibile, ma soprattutto il grado di autonomia con cui esso viene mobilitato nella comprensione di un testo. Un caso particolarmente significativo si è verificato durante una verifica relativa a un tema di versione che descriveva un sacrificio religioso. Sebbene nel primo anno fosse stato svolto un lavoro specifico sul lessico delle cerimonie religiose e sulle modalità di svolgimento di sacrifici, processioni e feste, circa la metà della classe, pur avendo a disposizione il dizionario, non è riuscita a selezionare, tra i significati proposti, quelli coerenti con il contesto, arrivando in alcuni casi a travisare completamente il senso della frase. In altri casi lo studente individuava correttamente il significato lessicale, ma non riusciva a interpretare la struttura sintattica, per esempio il genitivo assoluto presente nella frase.

Un fenomeno analogo è emerso anche di fronte a contenuti narrativi già noti. È accaduto ripetutamente che gli studenti riconoscessero, nella fase preliminare, la storia narrata nel passo proposto per la traduzione, ma che, al momento della resa italiana, procedessero come se il contenuto fosse loro del tutto estraneo, producendo interpretazioni spesso incoerenti con le conoscenze di cui pure disponevano. Lo stesso problema si manifesta, in forma ancora più evidente, nella scelta dei significati lessicali. Di fronte a un testo che parla, per esempio, di

[14] Gli errori più frequenti riguardavano la scelta del caso oppure l'uso di vocaboli inesistenti o impropriamente formati. Non mancavano, inoltre, interferenze derivanti dalla lingua madre: talvolta gli studenti tendevano, ad esempio, a strutturare la frase latina secondo modelli sintattici italiani, come nel caso dell'introduzione impropria di *quae* per rendere una proposizione dichiarativa introdotta dalla congiunzione italiana "che".

uccelli, alcuni studenti possono selezionare dal dizionario il significato "tana" senza lasciarsi guidare dalla conoscenza elementare che gli uccelli vivono nei nidi. Analogamente, in un contesto relativo ai sacrifici religiosi, il termine βωμός, se adeguatamente stabilizzato nel patrimonio lessicale, viene immediatamente ricondotto al concetto di "altare"; chi invece non possiede una conoscenza sufficientemente consolidata del lessico può selezionare dal dizionario significati quali "base", "piattaforma" o "tumulo", ritenendo che la semplice presenza della voce nel repertorio lessicografico renda legittima la scelta.

Questi episodi, pur non costituendo evidentemente dati sperimentali in senso stretto, sono stati registrati con una certa regolarità nel corso delle verifiche e consentono di formulare un'ipotesi didattica precisa. Il dizionario, quando interviene in una fase in cui il patrimonio lessicale dello studente non è sufficientemente consolidato, può trasformarsi da strumento di supporto in uno strumento di dipendenza: la disponibilità immediata di una pluralità di significati riduce infatti la necessità di recuperare dalla memoria le conoscenze acquisite e, soprattutto, di verificarle attraverso il contesto. Lo studente tende così a delegare allo strumento lessicografico una parte del processo interpretativo che dovrebbe invece coinvolgere competenze linguistiche, conoscenze enciclopediche e capacità inferenziali.

L'esperienza condotta attraverso il metodo natura sembra produrre, almeno in questo specifico ambito, un atteggiamento differente. L'assenza del dizionario obbliga infatti lo studente a consolidare i vocaboli attraverso la loro ricorrenza contestuale e a collocarli all'interno di reti semantiche e lessicali; al tempo stesso, lo costringe a confrontarsi direttamente con la forma fonica e grafica della parola, riducendo quei fenomeni di riconoscimento approssimativo – omissione di lettere o sillabe, alterazioni e metatesi – che si osservano con una certa frequenza nell'apprendimento tradizionale del latino e soprattutto del greco. L'acquisizione del lessico non consiste quindi soltanto nella memorizzazione di una serie di equivalenti italiani, ma nella costruzione progressiva di una rete di relazioni che consente di interpretare il termine all'interno del contesto.

Anche sotto questo profilo, il confronto tra le due esperienze didattiche appare significativo. Nel gruppo considerato, dieci studenti su ventotto hanno mostrato, nelle prove di traduzione, una dipendenza dal dizionario particolarmente marcata e un atteggiamento prevalentemente passivo nei confronti del testo greco; gli stessi studenti, nelle attività di comprensione e produzione in latino, mostravano invece una maggiore disponibilità a mobilitare autonomamente il patrimonio lessicale acquisito. Il dato non consente naturalmente di stabilire un rapporto causale univoco tra metodo didattico e risultati, né pretende di sostituire una verifica sperimentale controllata; costituisce tuttavia un indicatore empirico coerente con l'ipotesi secondo cui un apprendimento fondato sulla comprensione diretta e sulla ripetuta contestualizzazione del lessico può favorire una sua più stabile organizzazione nella memoria e, soprattutto, una maggiore autonomia nel suo impiego.

4. *L'acquisizione del lessico tra competenza ricettiva e uso attivo della lingua*

A questo punto appare opportuno soffermarsi più specificamente sulla questione della competenza lessicale. In una fase iniziale dell'apprendimento linguistico, infatti, è frequente che il lessico sia posseduto dagli studenti prevalentemente in forma ricettiva: lo studente è in grado di riconoscere una parola quando la incontra in un testo e di ricordarne il significato, ma incontra difficoltà nel recuperarla attivamente quando desidera esprimere un determinato contenuto in una lingua diversa dalla propria. Si tratta di un'esperienza ben nota a chiunque

abbia appreso una lingua straniera: non di rado accade di consultare il dizionario per cercare una parola e rendersi conto, una volta individuata, di conoscerla già, pur non essendo riusciti a richiamarla spontaneamente alla memoria.

Un fenomeno analogo può verificarsi anche nello studio del latino, persino in soggetti che possiedano una solida competenza della lingua. Ciò dipende in larga misura dal fatto che il latino nella scuola italiana viene tradizionalmente concepito come una lingua da comprendere e interpretare, piuttosto che come uno strumento per produrre enunciati o veicolare informazioni. L'adozione del "metodo Ørberg" implica invece, anche per il docente, un cambiamento significativo di prospettiva: l'insegnante è chiamato a formulare domande in latino, a rispondere nella stessa lingua, a spiegare in latino il significato di parole o di regole grammaticali. Questa pratica comporta uno sforzo espressivo che, nel tempo, produce effetti evidenti anche sulla capacità di decodificare i testi latini classici. L'uso attivo della lingua sembra infatti rafforzare la rapidità e la sicurezza dei processi di comprensione.

Un ulteriore elemento degno di attenzione riguarda il ruolo della ripetizione e della memorizzazione. Infatti, rispetto al metodo traduttivo-grammaticale, il "metodo natura", che insiste sulla deduzione e sul contesto prevede un numero molto maggiore di ripetizioni: ogni sollecitazione, pur rivolta ad un singolo studente, è un rinforzo ulteriore per tutti; l'utilizzo della lingua latina anche per i normali scambi di comunicazione quotidiana all'interno dell'aula, come ad esempio l'appello, consentono di utilizzare anche quei momenti "morti" per fornire nuovi input e nuovi rinforzi. Nel "metodo Ørberg", attraverso una continua ripresa di strutture linguistiche con lievi variazioni contestuali, gli studenti tendono a interiorizzare non soltanto singoli vocaboli, ma interi sintagmi ed espressioni. Si tratta di un meccanismo molto simile a quello attraverso cui si apprendono le lingue moderne in contesti comunicativi naturali. In questo senso, la didattica degli ultimi decenni sembra aver in parte sottovalutato il valore formativo della memorizzazione e questa è stata una delle cause principali del depauperamento del patrimonio lessicale sia nella lingua madre che in quelle classiche. L'apprendimento a memoria di testi brevi – come poesie o passi letterari – ha storicamente svolto un ruolo molto importante nello sviluppo delle competenze linguistiche e stilistiche degli studenti, ma attualmente una tale proposta didattica viene percepita quasi come una violenza da adolescenti che non hanno praticato tale esercizio sin dalle scuole primarie. Eppure, con il "metodo Ørberg" si riesce ad ottenere che gli alunni di buon grado apprendano dei brevi *colloquia* che poi mettono "in scena" in classe anche utilizzando dei *realia* forniti dal docente.

Naturalmente l'acquisizione del lessico nelle lingue classiche non può avvenire attraverso la semplice memorizzazione di lunghe liste di vocaboli organizzate per radici o per campi semantici: un approccio di questo tipo, come mostra l'esperienza didattica, si rivela spesso poco efficace. Al contrario, l'esposizione al lessico all'interno di contesti significativi consente di associare simultaneamente parole, suoni e immagini mentali, favorendo la costruzione di strutture linguistiche profonde che possono essere successivamente adattate e modificate in funzione delle diverse situazioni comunicative.

Un esempio semplice può chiarire questo processo. Se lo studente si abitua a incontrare ripetutamente il verbo *dat/dant* in contesti in cui compaiono un complemento in accusativo e uno in dativo, egli interiorizzerà progressivamente tale schema sintattico e sarà poi in grado di riconoscerne con facilità le diverse variazioni. Nell'insegnamento tradizionale, invece, la comprensione di un enunciato richiede spesso una sequenza di operazioni analitiche: individuare il verbo e risalire alla forma del dizionario, consultare il lessico per determinarne il significato, verificare la costruzione sintattica, riconoscere le funzioni dei casi e infine

riformulare il contenuto nella lingua di arrivo. Solo al termine di questo processo si giunge alla comprensione complessiva della frase. È evidente che tale procedimento richiede un tempo considerevole e un carico significativo sulla memoria a breve termine, mentre per uno studente abituato a riconoscere strutture linguistiche già interiorizzate la comprensione può risultare molto più immediata.

Un aspetto che rimane tuttavia particolarmente complesso riguarda l'automatizzazione dell'analisi logica dell'enunciato attraverso il riconoscimento delle desinenze. Un parlante competente tende probabilmente a compiere questo processo in modo largamente inconscio, mentre per lo studente esso richiede ancora uno sforzo consapevole. Per questa ragione appare utile potenziare in modo significativo la pratica orale, così da permettere anche agli studenti che presentano difficoltà nell'analisi logica tradizionale – o che presentano disturbi specifici dell'apprendimento – di raggiungere comunque gli obiettivi linguistici previsti, in certo senso, aggirando l'ostacolo.

Tale prospettiva richiede tuttavia anche un adattamento da parte del docente, che deve talvolta elaborare modalità di spiegazione non fondate esclusivamente sugli strumenti analitici tradizionali. Per insegnanti formatisi all'interno di un paradigma grammaticale-traduttivo, questo passaggio può rappresentare una difficoltà non trascurabile, ma costituisce al tempo stesso uno degli aspetti più stimolanti della riflessione metodologica che accompagna l'adozione di approcci acquisizionali nella didattica delle lingue classiche.

5. Realia, *contestualizzazione culturale e dimensione ludica nell'approccio Ørberg*

Un ulteriore elemento caratterizzante dell'approccio Ørberg – come si accennava sopra – è rappresentato dall'uso sistematico dei *realia*, ossia di oggetti concreti che permettono di collegare il lessico a esperienze sensoriali e visive. Strumenti semplici come un *sacculus* contenente monete antiche, un *baculum*, oppure un manichino utilizzato per illustrare le parti del corpo umano, costituiscono dispositivi didattici di notevole efficacia, poiché favoriscono una memorizzazione stabile del lessico. L'esperienza didattica ha mostrato come i vocaboli introdotti attraverso il ricorso ai *realia* vengano ricordati con grande affidabilità: in due classi in cui tale strategia è stata sistematicamente adottata si è registrata una percentuale di apprendimento pressoché completa.

Questo dato risulta particolarmente significativo se si considera che la distanza tra il mondo antico e l'esperienza quotidiana degli studenti contemporanei tende ad ampliarsi progressivamente. Fino ai primi decenni del Novecento molti aspetti della vita materiale – strumenti agricoli, attività domestiche, ambienti di vita – conservavano ancora una certa continuità con le pratiche del mondo antico; oggi, invece, tale continuità è in larga misura venuta meno. Non è affatto scontato, ad esempio, che uno studente sappia come sia fatto un aratro, che cosa significhi l'immagine delle oche nell'aia o quale aspetto avessero le armi utilizzate nell'antichità. In questo senso, i materiali presenti nel corso Ørberg – in particolare le narrazioni, i *colloquia* e il volume *Vita moresque* di Miraglia– svolgono una funzione fondamentale, poiché introducono gradualmente gli studenti alla cultura materiale e al contesto di vita del mondo romano.

Grazie a questo tipo di contestualizzazione, lo studente è posto nella condizione di comprendere effettivamente ciò di cui legge o scrive. Non si limita più a ricopiare dal dizionario vocaboli il cui significato rimane opaco, come accade non di rado nelle pratiche tradizionali di traduzione scolastica. In prospettiva storica, del resto, l'idea che lo studio della lingua dovesse procedere parallelamente alla conoscenza della storia e della civiltà costituiva

un principio fondamentale nell'insegnamento del latino e del greco – come, più in generale, nello studio di qualsiasi civiltà culturalmente distante dalla nostra. Nel sistema scolastico attuale, tuttavia, questo legame appare in parte indebolito: la storia romana viene affrontata spesso soltanto a metà del secondo anno, mentre la storia dell'arte antica compare generalmente solo nel terzo anno. Parallelamente, la riduzione delle ore dedicate alle discipline umanistiche ha condotto a una semplificazione dei contenuti che rischia di tradursi in un progressivo impoverimento culturale.

In tale contesto, l'immagine del mondo antico posseduta dagli studenti deriva frequentemente da fonti indirette – film, serie televisive o opere narrative – che tendono a rielaborare in modo significativo la realtà storica e letteraria, adattandola a modelli narrativi di carattere spettacolare o fortemente semplificato. Questo contribuisce a generare ulteriori fraintendimenti. Temi fondamentali come la guerra, l'organizzazione del lavoro agricolo, la vita scolastica o la religione antica risultano spesso poco familiari ai discenti, i quali faticano pertanto a tradurre un testo latino non soltanto per carenza di lessico nella lingua di partenza, ma talvolta anche per mancanza del vocabolario concettuale nella lingua di arrivo.

Nel metodo Ørberg tali dimensioni vengono invece introdotte progressivamente attraverso situazioni narrative di vita quotidiana, accompagnate da immagini che forniscono un immediato supporto interpretativo. Questo consente agli studenti di attribuire un senso complessivo ai testi che leggono. Non è raro, infatti, che gli allievi formati esclusivamente con il metodo tradizionale lamentino l'apparente mancanza di senso dei testi proposti; in realtà, più che una carenza intrinseca del testo, si tratta spesso dell'assenza di strumenti culturali che ne consentano la comprensione. Di fronte a tale difficoltà, alcuni studenti finiscono per abituarsi all'idea che una traduzione scolastica possa risultare anche poco coerente o priva di piena intelligibilità, percependo il mondo antico come irrimediabilmente estraneo alla propria esperienza. Ne deriva, talvolta, una difficoltà persino ad accettare l'idea fondamentale che latino e greco siano, a tutti gli effetti, lingue storiche che hanno funzionato – e che possono essere studiate – come sistemi linguistici analoghi a quelli delle lingue moderne.

Un ulteriore elemento su cui l'approccio Ørberg invita a insistere è la dimensione ludica e, in particolare, l'uso dell'ironia e del comico nella pratica didattica. In questo senso, il docente è chiamato a svolgere anche una funzione performativa: la lezione può diventare un momento dinamico e coinvolgente, in cui non si teme di suscitare sorpresa o divertimento. L'esperienza mostra che quanto più inattesa o originale appare l'attività proposta, tanto più gli studenti tendono a partecipare attivamente. In alcune classi, ad esempio, sono state sperimentate attività creative come la riscrittura di canzoni per memorizzare specifici campi lessicali oppure la drammatizzazione di brevi dialoghi in latino. In tali contesti gli studenti si mostrano spesso disponibili a esibirsi di fronte ai compagni, trasformando l'apprendimento linguistico in un'esperienza condivisa. La rottura della monotonia rappresenta, in questo senso, un elemento pedagogicamente rilevante.

In alcune occasioni sono state inoltre sperimentate attività di interazione tra le due lingue classiche studiate dagli studenti. In una prova di verifica, ad esempio, è stato presentato un testo greco accompagnato da una traduzione latina; gli studenti sono stati invitati a utilizzare il testo latino come supporto per comprendere il brano greco prima di procedere alla traduzione. I risultati sono apparsi significativamente migliori rispetto a quelli ottenuti nelle traduzioni svolte direttamente dal greco. Questa esperienza suggerisce che il confronto continuo tra le due lingue potrebbe costituire una risorsa didattica ancora in gran parte da

esplorare, con possibili ricadute positive sia sulla comprensione del lessico sia sulla percezione delle strutture sintattiche.

Un'ulteriore prova è stata condotta a partire da un celebre passo del Vangelo di Luca. Agli studenti è stato chiesto di tentare una traduzione dal latino senza l'ausilio del dizionario; in alcuni casi è stato consentito consultare anche il testo greco a fronte. Nonostante alcune inevitabili lacune lessicali – che hanno portato talvolta a lasciare in bianco due o tre termini – la maggior parte degli studenti è riuscita a cogliere con sufficiente precisione il senso generale del racconto. È verosimile che una classe formata esclusivamente con il metodo tradizionale avrebbe incontrato maggiori difficoltà di fronte a un compito di questo tipo, soprattutto in assenza del dizionario.

Uno dei risultati più interessanti dell'approccio Ørberg sembra infatti consistere nello sviluppo di una maggiore familiarità con il testo in lingua. Gli studenti non percepiscono il latino come un oggetto linguistico minaccioso o inaccessibile da affrontare esclusivamente attraverso il filtro del dizionario, ma tendono piuttosto ad avvicinarsi al testo con un atteggiamento esplorativo: cercano di cogliere le somiglianze fonetiche, di riconoscere parole già note, di richiamare alla memoria contesti narrativi o culturali precedentemente incontrati. Si tratta di un atteggiamento interpretativo che molti docenti auspicano nello studio delle lingue classiche, ma che non sempre risulta facile promuovere all'interno di pratiche didattiche esclusivamente traduttive.

6. *Un esempio applicativo: l'ablativo assoluto e la costruzione progressiva della competenza sintattica*

Per illustrare più concretamente il funzionamento di questo approccio, può essere utile considerare il modo in cui viene introdotto un costrutto tradizionalmente ritenuto complesso, come l'ablativo assoluto. Nel manuale di Ørberg (*Lingua Latina per se illustrata*), tale costrutto compare per la prima volta in una fase del percorso che si pone intorno alla seconda metà del primo anno. In una fase iniziale vengono presentate alcune forme semplici di ablativo assoluto, secondo schemi come sostantivo + aggettivo (p. es. *vento secundo*), sostantivo + sostantivo (p. es. *sole duce*) e sostantivo + participio presente (p. es. *multis spectantibus*). In questi primi esempi il costrutto corrisponde generalmente a una proposizione temporale; gli studenti vengono quindi guidati in esercizi sistematici di trasformazione tra frasi introdotte da *dum* o *cum* con l'indicativo e costruzioni in ablativo assoluto (es. *sole oriente* → *dum sol oritur*).

Questo tipo di attività di trasformazione svolge una funzione importante dal punto di vista cognitivo, poiché consente agli studenti di accedere a una struttura nuova partendo da forme già note. Il passaggio dal "dato" al "nuovo" avviene in modo graduale, evitando salti logici che potrebbero generare disorientamento. Inoltre, tale procedura favorisce la comprensione del fatto che in una lingua esistono spesso costrutti equivalenti o alternativi, in una sorta di "concorrenza funzionale". In una fase successiva, ad esempio, l'ablativo assoluto può essere accostato al *cum narrativum* come possibile costruzione concorrente. Gli studenti sono così messi nella condizione di comprendere che la traduzione non consiste nella semplice riproduzione meccanica della forma linguistica originale, ma nell'individuazione di un equivalente funzionale nella lingua di arrivo.

Attraverso la pratica ripetuta, gli studenti finiscono inoltre per memorizzare alcune formule ricorrenti – come *sole oriente* – sulle quali possono poi modellare nuove espressioni analoghe.

Fin dalle prime fasi vengono utilizzati diversi tipi di verbi, compresi quelli deponenti, e diventa intuitivo il riconoscere che il sostantivo in ablativo svolge la funzione di soggetto logico della costruzione.

In un momento successivo del percorso (capitoli XXII e XXIII) viene introdotto anche l'ablativo assoluto con participio perfetto (p. es. *cane vincto*). In questo caso la trasformazione proposta agli studenti avviene a partire da una proposizione temporale introdotta da *postquam*. È naturalmente necessario che il docente richiami l'attenzione sul fatto che, nei verbi transitivi non deponenti, il participio perfetto possiede valore passivo (es. *cane vincto* → *postquam canis vinctus est*).

I risultati ottenuti con questo approccio risultano generalmente molto positivi: gli studenti acquisiscono con relativa sicurezza il meccanismo del costrutto e ne comprendono il valore semantico di base. Gli errori che emergono riguardano piuttosto aspetti morfologici – coniugazione o declinazione – più che la comprensione della struttura sintattica o del senso. Ad esempio, di fronte ad un esercizio di trasformazione del tipo *dum Lydia pulchra voce canit* in ablativo assoluto, gli errori sono stati perlopiù di tipo morfologico: *Lydia pulchra voce/vocis caniente/canite/canentis.*

In un altro esercizio successivo è stata proposta una narrazione in lingua latina in cui compariva l'espressione *prehensa manu*, da analizzare e trasformare in proposizione esplicita. Un buon numero di alunni ha trasformato correttamente la frase, come atteso, in *postquam manus prehensa est*; altri sono passati alla diatesi attiva, *postquam manum prehendit*, come già il libro proponeva in alcuni esercizi. Le risposte errate, invece, si possono suddividere in due tipi, quelle morfologico-sintattiche: *postquam manus/manum prehensum est*; *postquam manum prehensa est*; *postquam manus prehendit*; *postquam manum prehendivit/prehensit*; e quelle di mancata comprensione testuale: *dum manum prehendet; prehensum manum*. Si può concludere che la maggior parte degli errori è stata di tipo morfologico, mentre chi ha usato *dum* non ha notato che l'ablativo assoluto era composto con un participio perfetto; soltanto uno non ha veramente compreso che si trattava di un ablativo assoluto.

In una fase successiva, è possibile ampliare la riflessione sui diversi valori semantici dell'ablativo assoluto. Sebbene l'interpretazione temporale sia tra le più frequenti, il costrutto può assumere anche valore causale, e più raramente concessivo, ipotetico o avversativo. Tali sfumature sono state recuperate, ad esempio, richiamando quanto appreso nello studio del genitivo assoluto in greco.

Nel corso del secondo anno viene inoltre esplicitato il rapporto tra ablativo assoluto e *cum narrativum*, presentato come costruzione sintattica concorrente, dotata di analoga funzione ma di maggiore flessibilità nella formulazione. In questo contesto si è scelto di non introdurre la complessa spiegazione teorica relativa ai cosiddetti verbi DITA (deponenti intransitivi, transitivi attivi), spesso percepita dai discenti come particolarmente astratta e difficile. Gli studenti arrivano infatti a comprendere autonomamente che un ablativo assoluto non può essere costruito con un sostantivo che non svolga la funzione di soggetto logico della frase e che quest'ultimo non deve coincidere con il soggetto della reggente. Parallelamente, essi acquisiscono familiarità con alcune formule ricorrenti del latino storico – talvolta vere e proprie espressioni stereotipate presenti anche negli autori classici, come in Cesare – che vengono memorizzate e riconosciute con facilità. Quando incontrano forme avverbiali costituite dal solo participio in ablativo, come *litato* o *augurato*, sono dunque in grado di interpretarle senza difficoltà come formule convenzionali. Al contrario, nel metodo tradizionale l'eccessiva proliferazione di regole, eccezioni e analisi morfosintattiche

dettagliate può generare negli studenti un senso di smarrimento: il costrutto viene talvolta riconosciuto formalmente, ma non sempre ne viene compreso il significato effettivo.

Volendo mettere a confronto l'insegnamento tradizionale con quello contestuale-deduttivo, per quanto riguarda l'ablativo assoluto latino, ho provato a valutare gli esiti di un insegnamento tradizionale del costrutto del genitivo assoluto in greco. L'insegnamento di questa struttura è stato introdotto a partire dalla classificazione dei principali valori del participio greco, per procedere successivamente all'analisi della struttura del genitivo assoluto e alle sue possibili rese in italiano. Alla spiegazione sono seguite numerose esemplificazioni, esercizi svolti in piccoli gruppi e attività guidate dall'insegnante; durante queste fasi, il riscontro degli studenti è apparso generalmente positivo e la maggior parte di essi mostrava di aver compreso la struttura e di saperla riconoscere negli esercizi proposti. Il risultato della verifica individuale ha tuttavia restituito un quadro parzialmente diverso. In assenza della guida dell'insegnante e nel contesto di una prova scritta individuale, circa sette studenti su ventotto non hanno riconosciuto il genitivo assoluto nei testi proposti. Il dato è interessante perché mostra come la corretta comprensione di una struttura durante le attività guidate non coincida necessariamente con la sua effettiva acquisizione e con la capacità di riconoscerla autonomamente all'interno di un testo continuo. La difficoltà sembra dunque collocarsi non tanto nella comprensione della regola quando questa viene esplicitamente presentata e applicata in esercizi mirati, quanto nel trasferimento della conoscenza acquisita alla lettura autonoma del testo.

Un ulteriore vantaggio del metodo Ørberg è rappresentato dall'introduzione relativamente precoce di narrazioni articolate. Già a partire dal capitolo XXV, verso la fine del primo anno, vengono presentate storie tratte dal patrimonio mitologico e narrativo – Arianna, Teseo e il Minotauro; Dedalo e Icaro; Arione e il delfino – accanto a episodi tratti dal Vangelo. Queste letture abituano progressivamente gli studenti alla pratica del racconto e contribuiscono a costruire quel patrimonio culturale che risulta indispensabile per affrontare in seguito la lettura degli autori classici.

Infine, a conclusione del biennio, è stata proposta una prova di traduzione con il supporto del dizionario latino-italiano. Agli alunni è stato chiesto di tradurre un passo di Cornelio Nepote (*Epaminondas*, 4), caratterizzato dalla presenza di numerosi costrutti significativi (gerundivo, participio congiunto, proposizioni relative, causali e finali, *cum* narrativo, periodo ipotetico indipendente, costruzione di *opus est*, genitivo partitivo con *satis* e imperativo di verbi deponenti). I risultati sono stati leggermente inferiori alle attese soltanto per gli studenti che, nel corso del biennio, avevano già evidenziato difficoltà legate a un impegno discontinuo; tutti gli altri hanno invece confermato il rendimento precedentemente raggiunto. Le principali incomprensioni sono derivate da un uso non sempre consapevole del dizionario, soprattutto in relazione a espressioni mai incontrate durante il percorso formativo. In generale, come si accennava in precedenza, l'osservazione rivela che alcuni studenti più fragili, anche se formati con il metodo induttivo-contestuale, quando dispongono di un dizionario, tendono a fare affidamento quasi esclusivamente su questo strumento, faticando sia a inferire il significato delle parole dal contesto sia a dedicare tempo alla rilettura e alla rielaborazione, sebbene conoscano già quei termini e li abbiano incontrati almeno una volta.

7. *Conclusioni*

Più che attribuire agli studenti una generica mancanza di interesse o di preparazione, sembra opportuno riconoscere l'esistenza di una crescente discontinuità tra la formazione linguistica e culturale fornita dalla scuola dell'obbligo e le richieste poste dagli studi liceali, in particolare negli indirizzi in cui è previsto lo studio del latino. Se l'obiettivo finale rimane la traduzione e l'interpretazione di testi classici, mentre il punto di partenza è costituito da una preparazione linguistica, storica e geografica spesso lacunosa, appare difficile immaginare di raggiungere tale obiettivo attraverso un metodo che richiede fin dall'inizio un'analisi minuziosa di testi culturalmente lontani, affidandosi quasi esclusivamente al supporto del dizionario. Allo stesso modo, la semplice digitalizzazione delle pratiche didattiche non sembra costituire una soluzione sufficiente: trasformare esercizi tradizionali in quiz su piattaforme digitali significa spesso modificare soltanto la forma esteriore di attività che restano sostanzialmente identiche nella loro impostazione.

L'esperienza qui descritta suggerisce invece che l'approccio Ørberg consente di restituire agli studenti la percezione del latino come lingua viva nel suo funzionamento comunicativo. In questo senso, uno degli esiti più significativi della sperimentazione è stato proprio il fatto che gli studenti abbiano accettato senza difficoltà l'idea che il latino possa essere utilizzato per comunicare – un risultato che si è rivelato più difficile da ottenere nell'insegnamento del greco, dove l'adesione al paradigma tradizionale continua a suscitare maggiori resistenze. Inoltre, l'assimilazione delle strutture morfosintattiche è avvenuta in maniera più profonda e, attraverso un processo intuitivo, il discente le ha fatte proprie, ottenendo risultati mediamente migliori rispetto a quelli registrati per la lingua greca affrontata con il metodo grammaticale-traduttivo tradizionale.

Riferimenti bibliografici

BALBO 2020[2]
A. Balbo, *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*, Bologna.

BALBO 2023
A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Milano.

CAPACCI – TURATI 2025
A. Capacci – G. Turati, *Il peggioramento delle competenze alfa-numeriche degli studenti italiani ed europei*, «Osservatorio sui Conti Pubblici italiani» https://osservatoriocpi.unicatt.it/pubblicazioni/2025/il-peggioramento-delle-competenze-alfa-numeriche-degli-studenti-italiani-ed-europei.html.

CICERONE 1990
V.F. Cicerone, *Didattica del classico*, Foggia.

CITTI 2022
V. Citti, *Osservazioni sul metodo Ørberg*, in M. Capasso (a cura di) *Sei incontri di Cultura Classica*, Atti della Giornata di Studio Lingua e testi. Tradurre è comprendere (Bologna, 23 marzo 2017), Lecce, 213-16.

COTTA RAMOSINO – COTTA RAMOSINO – DOGNINI 2004
La. Cotta Ramosino – Lu. Cotta Ramosino – C. Dognini, *Tutto quello che sappiamo su Roma lo abbiamo imparato a Hollywood*, Milano.

DIONIGI 2002
I Dionigi, *Di fronte ai classici. A colloquio con i Greci e i Latini*, Milano.

FLOCCHINI 1999
N. Flocchini, *Insegnare latino*, Firenze.

GIORDANO RAMPIONI 2003
A. Giordano Rampioni, *L'insegnamento del lessico latino: come. Alla ricerca di un metodo*, «Aufidus» LI, 197-207.

MIGILIETTA – SOBRERO 2012
A. Miglietta – A. Sobrero, *Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine*, in L. Corrà – W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, 97-112.

MIRAGLIA 1996
L. Miraglia, *Come (non) si insegna il latino*, «Micromega» V.

MIRAGLIA 2004
L. Miraglia, *Metodo natura e storia culturale*, in G. Milanese (a cura di), *A ciascuno il suo latino: la didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*, Atti del convegno di studi (Vicenza 1-2 ottobre 2001), Galatina, 23-62.

ØRBERG 2023
H.H. Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata*, Roma.

RICUCCI 2013
M. Ricucci, *Ørberg per se e per alios illustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale*, «Let. Cláss.» XVII, 2, 31-51.

SETTIS 2004
S. Settis, *Futuro del «classico»*, Torino.

VALENTI 2011
R. Valenti, *Il latino dentro e oltre la scuola. Memoria, identità, futuro*, Napoli.