

ØRBERG PER SE E PER ALIOS ILLUSTRATUS: LA DIMENSIONE TEORICO-DESCRITTIVA DEL METODO INDUTTIVO-CONTESTUALE

MARCO RICUCCI*

Università degli Studi di Udine, Itália

Riassunto. Il metodo induttivo-contestuale (MIC), elaborato dal danese Hans Ørberg, è alla base del corso di latino, *Lingua Latina per se illustrata*, che ha avuto ampia diffusione nelle scuole italiane e non solo. Negli ultimi anni, il metodo, divulgato tenacemente da Luigi Miraglia in Italia, è stato oggetto di analisi e commento da parte di critici accademici e di entusiasti didatti, ma nella bibliografia disponibile manca un inquadramento che fornisca, dopo uno *status quaestionis*, una sintesi del cosiddetto metodo natura nella sua dimensione descrittiva. In questo contributo, si offre una interpretazione del MIC alla luce delle teorie della Second Language Aquisition (SLA), una disciplina che si occupa di indagare come la mente umana impari una lingua straniera (L2), differente da quella madre. Le teorie di Stephen D. Krashen, linguista applicato americano, costituiscono il primo tentativo di esplorazione del MIC, nella volontà di porre alcune convinzioni intuitive sul MIC dei docenti in un quadro concettuale meno empirico ma più sistematicamente fondato sulla ricerca SLA.

Parole chiave. Ørberg; Krashen; pedagogia latina; didática.

D.O.I. 10.11606/issn.2358-3150.v17i2p31-51

IL METODO INDUTTIVO-CONTESTUALE (D'ORA IN POI MIC) SU CUI È IMPOSTATO il corso latino scritto dal danese Hans Ørberg è stato trattato in maniera alquanto cursoria nelle panoramiche generali delle metodologie didattiche impiegate per l'insegnamento delle lingue classiche,¹ oppure all'interno di resoconti di sperimentazioni didattiche,² sempre in contrapposizione al metodo grammaticale-traduttivo o "metodo tradizionale" (d'ora in poi MGT).

* Docente di Lettere nelle scuole medie. Dottore di Ricerca in Scienze dell'Antichità presso l'Università degli Studi di Udine. Collabora con la CUSL (Consulta Universitaria degli Studi Latini) per la CLL (Certificazione Linguistica Latina).

** Artigo recebido em 6.nov.2014 e aceito para publicação em 21.jan.2015.

¹ Per una panoramica delle metodologie didattiche per le lingue classiche: cfr: Balbo 2007, 55–86; Indice di Martino 1994 e 1995; Natalucci 2005; Carbonell 2010.

² Internet è un *mare magnum* dove è possibile trovare numerosi siti, blogs, forum ecc... dove i docenti si confrontano sull'uso di *Lingua Latina per se illustrata* e si scambiano materiali scritti e audiovisivi, spesso autoprodotti, a integrazione ed espansione dei materiali didattici di *Lingua Latina per se illustrata*. Citiamo almeno le riviste di didattica dove si trovano, on line e gratuitamente, articoli dedicati a proposte, sperimentazioni, discussioni pedagogiche mediante

Merita, dunque, un maggior approfondimento il MIC per la sua diffusione nelle scuole e per la figura stessa di pedagogo di Ørberg,³ in particolare alla luce della Second Language Acquisition⁴ (d'ora in poi SLA).

ØRBERG E L'ORIGINE DEL MIC

“Metodo induttivo-contestuale” (MIC) è la definizione che sarà applicata al metodo glottodidattico per l'insegnamento del latino, elaborato da Hans Henning Ørberg (1920–2010), docente di lingue moderne e classiche in varie scuole della Danimarca, autore del corso in due volumi *Lingua latina per se illustrata* (1959=1965, 1990=2010).

L'esperienza professionale che diede una svolta all'ideazione del corso di latino, per cui Ørberg è oggi noto (tanto che si parla di metodo Ørberg), fu la sua permanenza al *Naturmethodens Sproginstitut* a Copenhagen, dove dal 1953 al 1961 lavorò come docente di inglese. In questo istituto, veniva impiegata una metodologia didattica basata sul tentativo di riprodurre l'apprendimento “naturale”, in particolare in analogia con l'apprendimento della L1 da parte dei bambini (Ørberg 1975, 914), a differenza dei metodi tradizionali impostati sullo studio teorico-nozionistico della grammatica.

Il corso di latino elaborato da Ørberg era dichiaratamente ispirato all'impostazione del corso di inglese *English by the Nature Method* che Arthur M. Jensen,⁵ linguista e glottoteta danese, fondatore dell'istituto e allievo di Otto Harry Jespersen (1860–1943) compose e pubblicò nel 1942.

Il corso di latino che Ørberg elaborò, pubblicato dapprima nel 1955 con il titolo, *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* e con un'in-

il MIC per l'insegnamento del greco antico e del latino: *Thamyris* (http://www.thamyris.uma.es/Thamyris4/numero_4.htm) e *Docere* (www.vivariumnovum.net).

³ Così ad esempio lo commemora con grande commozione un giovane studente (Hellmer 2011, 3) dell'Accademia Vivarium per l'anniversario del primo anno della sua morte: “Dies mensis Februarii XVII anni nuper peracti in perpetuam memoriam nigro est calculo signandus, cuius rei causam prope neminem, qui litteris humanioribus det operam, ignorare arbitramur. At obitus Iohannis Orbergii, magistri omnium qui in *Vivario novo* umquam vitam degerunt, non tam inani maestitia quam honesta recordatione videtur tolerandus. Annus enim est fere ex quo praeceptor ille nobilissimus e mortali hac vita decessit, et tamen nullo prorsus modo omnis terrenas plagas reliquit sed vivus inter nos, qui cottidie eius opera adhibere solemus, habitat, loquitur, et nullo non tempore mirabili facilitate ac lenitudine docet”.

⁴ Sul rapporto tra SLA e didattica delle lingue classiche: cfr. Masciantonio 1988, Alcaede-Diosdado Gomez 2000, Koutropoulos 2011, Carlon 2013.

⁵ Arthur M. Jensen (1891-?), linguista, giornalista, lettore alla scuola superiore commerciale di Copenhagen, fu autore del corso (per corrispondenza) *English by nature method*, diffuso in molti paesi. A lui fu dedicata una silloge di studi per il suo settantesimo genetliaco (Jensen 1961).

roduzione di Louis Hjelmslev (cfr. Truini 2002, 11), in seguito fu rivisto e rieditato dall'autore nel 1990 col nuovo titolo *Lingua Latina per se illustrata*.

Negli anni Sessanta, in cui era acceso il dibattito sul ruolo e sul senso della cultura classica nel mondo odierno, il corso di latino di Ørberg ebbe una certa risonanza nei Paesi dell'Europa occidentale, sia nelle scuole superiori sia nell'insegnamento universitario (Hoder 1967, 47).

Una volta andato in pensione, Ørberg fondò e diresse la casa editrice *Domus Latina*, tenendo conferenze in Europa e negli Stati Uniti.

La prima edizione italiana di *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* fu realizzata con il titolo *Il latino secondo il "metodo natura"*, a Milano nel 1960, e conteneva le prefazioni di insigni studiosi come Giacomo Devoto e Scevola Mariotti che auspicavano l'introduzione di questo corso nelle scuole italiane, "ammalate" di grammaticalismo formalistico a detrimento dell'amore per le lingue classiche e la cultura antica da parte degli studenti.

Nell'ultima versione, il corso si compone di due volumi: un corso introduttivo (*Familia Romana*) di 35 capitoli e un corso avanzato (*Roma aeterna*) di 21 capitoli.

Nel primo volume, *Familia romana*, gli alunni, in un fitto intreccio costruito in modo accattivante, seguono le vicissitudini di una famiglia romana del II secolo d.C., e tale storia fornisce anche informazioni sulla vita quotidiana e sulle tradizioni romane, storia, leggenda, mito religione.

Il corso, dunque, è incentrato da una sorta di "romanzo" tutto scritto in lingua latina dallo stesso Ørberg, mentre verso la fine del volume vengono proposti testi autentici in forma adattata, ma inseriti nel contesto narrativo.⁶

Il primo volume è completato da un vocabolario di 1500 parole e dalla trattazione essenziale della morfosintassi.

Ogni capitolo presenta un testo, una lezione di grammatica, tre esercizi (indicati come *pensum* A, B, C: il primo serve ad apprendere il vocabolario; il secondo all'assimilazione delle strutture grammaticali; il terzo a verificare la comprensione del testo), e, infine, una lista di parole nuove incontrate nella lettura.

Il secondo volume, *Roma aeterna*, è in sostanza un'antologia di testi, più o meno adattati, tratti dall'*Eneide* (resa in prosa dei libri I-V), dal I libro di Tito Livio (versione abbreviata ed adattata), dal *Breviarium* di Eutropio, da Cicerone (*Somnium Scipionis*), da Sallustio e da Orazio.

Ogni capitolo è composto dal testo, da tre esercizi e dalla lista dei vocaboli per un totale complessivo di 2500.

⁶ Matteo della Vulgata (8.23-7, 9.18-9, 14.24-33, 28.8); Catullo (3, 5, 13, 70); Marziale (1.32, 1.33, 1.118, 2.88, 3.9, 5.43, 81, 6.61, 7.3, 9.5, 10.8, 11.67); Ovidio (*Amores* 3.2), Donato (*Ars grammatica*), prosodia e metrica (distico elegiaco, endecasillabo).

CONFUSIONE ONOMASTICA PER IL MIC

Un primo di tentativo di contestualizzare il MIC nel quadro più ampio di un'analisi glottodidattica è quello di Nicola Flocchini (1999, 173-4), il quale inquadra i "metodi" di insegnamento del latino in base al modello teorico di riferimento individuando, in Italia, quattro principali tipologie:

- il modello "tradizionale", più o meno aggiornato;
- i modelli "naturalisti" o "diretti", ispirati alle tecniche per l'insegnamento delle lingue straniere moderne;
- i modelli derivati dalle teorie linguistiche post-"saussuriane";
- i modelli ispirati a un cauto "eclettismo".

Il manuale di Ørberg, *Lingua latina per se illustrata* viene inserito fra i metodi "naturalisti" o "diretti", le cui principali caratteristiche Flocchini così sintetizza:

1. con i metodi naturali la nuova lingua viene appresa seguendo i medesimi procedimenti mediante i quali i bambini apprendono la lingua materna, "assimilando quindi le regole di produzione senza uno studio intenzionale";
2. l'insegnamento del latino, per secoli, prevedeva una fase iniziale di *full immersion*, attuato grazie alla memorizzazione di brevi frasi che divenivano sempre più complesse in modo da produrre semplici conversazioni su temi legati al mondo più vicino all'alunno, secondo il celebre motto di Comenio: "discamus primum Latine balbutire, tum loqui";
3. la pedagogia attivistica ha dimostrato che il metodo "globale", elaborato da Delacroy, è efficace nell'insegnamento elementare, "poiché la 'funzione di globalizzazione' rappresenta il momento sincretico concreto sul quale il fanciullo farà poi leva per passare al momento analitico. Dunque, anche nell'insegnamento del latino, la intuizione 'globale' del brano, la lettura 'espressiva' e magari corale rappresentano un momento fondamentale, propedeutico alla fase analitica ed euristica, nella quale il fanciullo 'scopre' le regole".

Così commenta in generale Flocchini (1999, 174):

come abbiamo cercato di dimostrare, non può esistere una didattica del latino "in assoluto", valida sotto ogni cielo, ma una serie di didattiche che tengano conto dei diversi contesti culturali e che siano strettamente legate all'insegnamento della lingua materna. I metodi naturali, diretti, induttivi, euristici, globali si propongono invece di fare scoprire i meccanismi della latina *per se*, senza riferimenti, se non occasionali, alla lingua materna: è significativo che tali metodologie si siano imposte in paesi di lingua e cultura anglosassone, nei quali il latino ha scarse attinenze con la lingua materna.

Secondo Iodice di Martino (1994, 658), la differenza tra metodo “diretto” e metodo “naturale”, pur spesso usati come sinonimi, consiste nel fatto che il metodo “diretto” prevede un rapporto diretto, non mediato dalla grammatica, con la lingua e i testi latini, mentre il metodo “naturale” prevede l’assunzione *in toto* della lingua latina come mezzo di espressione applicato al proprio mondo, come avviene nelle numerose manifestazioni di prassi di linguistica neolatina come convegni in latino, fumetti in latino, lezioni di latino in latino. Il manuale di Ørberg, dunque, non implicando necessariamente l’adozione del latino vivo o parlato nelle dinamiche della classe e non contenendo alcun riferimento al mondo attuale, deve essere classificato come una variante di “metodo diretto” (Iodice di Martino 1995, 47).⁷

Di nuovo Benincà e Peca Conti (2003, 40) includono genericamente il corso di Ørberg tra gli approcci naturali, su cui scrivono, riferendosi all’esclusione della grammatica e a una riflessione grammaticale sulla lingua “leggera”:

questo sistema ha dato risultati molto deludenti per le lingue moderne, come è stato esplicitamente riconosciuto nei paesi anglosassoni in cui il metodo era partito. L’acquisizione scolastica delle lingue, infatti, non può essere comunque naturale, perché ha a disposizione poche ore alla settimana; si è pertanto rivelato necessario concentrare in qualche modo l’attenzione sulle specificità grammaticali della lingua da apprendere, cosa che è possibile con la grammatica esplicita.

Una messa a fuoco molto più precisa si trova in Balbo (2007, 67), che individua come-discendenti ideali del metodo diretto impiegato da Rouse alla Perse School agli inizi del Novecento il cosiddetto metodo naturale “che prevede l’accesso al latino partendo dai testi, per trarre dalla loro lettura e comprensione/traduzione gli elementi di riflessione morfo-sintattica” (Balbo 2007, 67), e precisa che il modello natura “si distingue dal metodo ‘naturale’ perché prevede l’approfondimento delle conoscenze morfosintattiche senza passare attraverso la mediazione della lingua madre” (Balbo 2007, 70); anzi, il metodo natura inserisce immediatamente il discente in situazioni comunicative, chiedendogli non solo di tradurre, ma “anche di riassumere in latino, di spiegare, di rispondere in lingua a domande di comprensione” (Miraglia 1996, 230): mentre al metodo naturale si ispira il manuale degli olandesi De Man e Riele, al modello natura il manuale di Ørberg.

Miraglia, tuttavia, sottolinea costantemente l’equivoco terminologico tra metodo globale (o naturale) e il metodo natura (che è una variante di metodo diretto): mentre il primo trascura la riflessione grammaticale

⁷ Ma la confusione è ancora in Piovan (2005, 78) che riferisce *Lingua latina per se illustrata* e *Athenaze* al “cosiddetto metodo ‘natura’ o, per dirla con un termine in uso nei testi di glottodidattica, metodo diretto”.

e favorisce la consapevolezza inconscia, per una produzione orale di tipo comunicativo, il metodo natura richiede la riflessione e la coscienza metalinguistica, facendo in modo da posporre all'acquisizione linguistica, in quanto l'obiettivo primario dello studio linguistico è la lettura corrente e la comprensione dei testi antichi (Miraglia 2004, 39).

Di fronte a questa incertezza terminologica, che può generare confusione, è preferibile utilizzare la denominazione di "metodo induttivo-contestuale" (MIC) secondo quanto precisa lo stesso Ørberg (1975, 916): il principio del *Nature Method* di Jensen, della *Naturae Ratio* su cui è impostato il corso *Lingua latina* è l'induzione contestuale, che vuole rappresentare una sorta di "razionalizzazione" o "metodizzazione" della natura (Ørberg 1975, 915).

IL MIC SECONDO LA DESCRIZIONE DI ØRBERG/MIRAGLIA

Secondo la dichiarata volontà di Ørberg e di Miraglia, nel suo adattamento italiano di *Lingua latina per se illustrata*, la finalità di un corso impostato secondo il MIC è la "lettura corrente e non sofferta dei testi d'autore", perché la lettura deve assomigliare non a una decifrazione faticosa e laboriosa, tipica del MGT ma, secondo il richiamo di Miraglia, a un colloquio con gli autori antichi come quello di cui parla Machiavelli nella famosa lettera al Vettori.⁸

La gradevolezza del rapporto tra il lettore moderno, ovvero il giovane discente, e il testo antico, medievale o rinascimentale o moderno (neolatino), viene enfatizzata come elemento non solo auspicato ma essenziale per "ascoltare" il messaggio di cui i testi scritti sono stati portatori per generazioni di lettori ma anche, per esempio, per coloro che, materialmente, hanno garantito la trasmissione ossia copisti, amanuensi, stampatori, editori.

Secondo la descrizione di Miraglia, il corso *Lingua latina per se illustrata* è informato a un metodo induttivo di cui sintetizza le principali caratteristiche: esso

parte da testi e contesti perché da essi il discente risalga a forme e costrutti e apprenda vocaboli e fraseologia. La morfossintassi, prima induttivamente assimilata mediante

⁸ Nella lettera, datata 10 dicembre 1513, leggiamo: "Venuta la sera, mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio; e in sull'uscio mi spoglio quella veste cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antique corti delli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro".

il riconoscimento di strutture ricorrenti e la riflessione su di esse, vien poi sistematicamente organizzata. *Usus e doctrina* procedono così di pari passo per un più efficace apprendimento della lingua. Il sistema prevede un forte coinvolgimento attivo dello studente tramite letture, esercizi di comprensione e produzione orale e scritta. La narrazione continua, oltre a fornire sostegni mnemonici a parole e costrutti da imparare, illustra con chiarezza la vita romana antica. Nella seconda parte del corso l'alunno è introdotto alla lettura diretta degli autori latini nei loro testi originali. (Miraglia 2009, 39)

La particolarità è che la comprensione è possibile, sin dalla prima pagina, senza bisogno di spiegazioni grammaticali, grazie all'assoluta gradualità e a un apparato di indicazioni extralinguistiche, come figure, schemi e a note assai calibrate, che spiegano il *latino con il latino* – cioè con sinonimi, contrari, circonlocuzioni, derivazioni – sempre usando vocaboli e costrutti già precedentemente incontrati e perciò noti al lettore-apprendente. Quattro simboli in particolare sono usati in queste note a margine:

- = equivalenza;
- ↔ antonimia;
- < derivazione;
- : equivalenza in un determinato contesto.

In diversi contesti e a intervalli regolari, le parole incontrate vengono ripetute per garantire un'assimilazione nella memoria senza sforzo eccessivo, grazie anche alla ripresa nei numerosi esercizi e nelle verifiche.

Centinaia di figure illustrano il significato di vocaboli presenti nel testo, evitando che il significato della parola debba essere veicolato da altre parole della L1; l'unione, immediata e non mediata, di *verba* e *res*, secondo l'insegnamento dato da Comenio nell'*Orbis sensualium pictus*, garantisce una migliore e più concreta fissazione nella memoria, evitando il passaggio per la "traduzione".

Inoltre il contesto di una situazione nota, quella narrata nei testi di *Lingua latina* (e di *Athénaze*), favorisce l'apprendimento, naturale e senza eccessiva difficoltà, di vocaboli, di locuzioni, di forme e di strutture, in quanto elementi interrelati all'interno di una narrazione continua e verosimile.

L'apprendente incontra così primariamente non regole astratte e frasi decontestualizzate, ma scene di vita coerenti e verosimili, che illustrano fra l'altro usi e costumi dei Romani utili a capire meglio l'ambiente e la civiltà all'interno della quale s'è sviluppata la letteratura che presto studierà al triennio. L'allievo, venendo a contatto diretto e nel vivo del testo con il fenomeno linguistico (la struttura-obiettivo), previsto dal sillabo strutturale su cui il manuale di Ørberg è costruito, "induce", con l'eventuale aiuto dell'insegnante, il funzionamento del fenomeno linguistico incontrato per la prima volta e ne formula una prima ipotetica spiegazione. Poi la regola

verrà fissata mediante una illustrazione da parte del docente e mediante la pratica su appositi esercizi. In questo modo,

pratica e teoria della lingua non sono mai disgiunte in *Lingua latina*: dopo aver trovato esempi delle “regole” e averne compreso il funzionamento in contesti e situazioni diverse, l’alunno sistema e fissa le conoscenze così acquisite grazie a un’accurata descrizione grammaticale che, capitolo per capitolo, senza nulla trascurare e facendo anche, quando necessario, riferimento all’evoluzione storica del latino, aggiunge tassello a tassello fino a costruire l’intero mosaico della morfosintassi. I fenomeni grammaticali sono illustrati con linguaggio semplice e piano, che intende essere quasi un’eco delle spiegazioni dell’insegnante. Schemi a margine compendiano forme e strutture da imparare. Una volta così fissate le nozioni apprese nel vivo della lingua, esse vengono ulteriormente consolidate grazie a varie attività pratiche. Esercizio attivo e consapevolezza razionale costituiscono i pilastri su cui s’edifica una solida preparazione alla lettura degli autori. (Miraglia 2009, 42)

Gli esercizi non sono solamente semplici traduzioni come nei corsi basati sul MGT, ma prevedono una differente tipologia che è costante in tutto il corso di latino: ci sono, infatti, esercizi di completamento morfosintattico e lessicale, risposta a domande, scelta multipla; l’edizione italiana è stata, inoltre, arricchita da drammatizzazioni (per le quali sono stati predisposti i *Colloquia personarum*), sommari, esercizi di caccia all’errore, descrizione d’immagini, composizioni guidate e libere, amplificazioni, ricerca di sinonimi e contrari, trasformazione, ecc. Tutta questa varietà di esercizi da svolgere sia come compito a casa, sia in classe, sotto la guida dell’insegnante, serve anche a rendere più “ludico”. Miraglia infine considera funzionale all’apprendimento con questo metodo anche la pratica attiva, cioè l’uso orale e comunicativo del latino in classe, *vexata quaestio* di cui, come abbiamo detto, non ci occuperemo in questa sede (Iodice di Martino 2000, 158–63).

BILANCIO DEL MIC

Il metodo Ørberg è ormai diffuso in numerose scuole italiane, sostenuto dalla “grande passione”, che talora si trasforma in un “atteggiamento quasi ‘messianico’” (Balbo 2007, 73) dei docenti, che ne sottolineano alcuni “vantaggi” in termini di efficacia, rispetto al MGT, su cui è ancora impostata la maggioranza dei corsi di latino e greco in uso nelle scuole italiane:

- la lingua è fin da subito percepita come organismo vivo e non come sistema di regole rigide e astratte;
- lo studio della lingua offre la possibilità di conoscere meglio la civiltà romana;

- la lettura estensiva di alcuni autori, seppur in forma adattata, permette la conoscenza di testi che normalmente non si studiano durante il biennio;
- l’insegnamento della grammatica è “essenziale”, graduale e strettamente funzionale alla lettura e alla comprensione dei testi latini;
- l’atteggiamento dei discenti in classe è euristico, partecipativo e collaborativo;
- la comprensione non diventa soggetta alla traduzione, che è invece un’abilità tenuta distinta: il principio informatore è “comprendere” la lingua antica, attraverso di essa, senza la mediazione della lingua madre;
- l’apprendimento segue un processo induttivo: il lessico si apprende *in situazione* con l’ausilio di immagini “parlanti” e carte geografiche; l’apprendimento grammaticale parte dal contesto, che illustra funzioni e permette di ricavare regole dall’uso vivo, per poi generalizzarle e sistematizzarle;
- gli esercizi sono vari e favoriscono un’assimilazione più profonda e automatizzata di fenomeni morfologici e strutture sintattiche.

Secondo Zanetti (2008, 466), per gli studenti istruiti mediante il MIC in latino

il profitto risulta mediamente più alto che con il MGT, per buona parte del I volume. Poi si attesta su valori simili, ma favorisce un’adesione meno scolastica alla lingua e un apprezzamento per i valori culturali e linguistici (non meramente grammaticali) della disciplina.

OBIEZIONI AL MIC

Non mancano naturalmente critiche e riserve formulate rispetto all’adozione del MIC nell’insegnamento scolastico in Italia, fra cui le principali possono essere sintetizzate così come segue (Zanetti 2008, 466).

Una prima obiezione riguarda l’uso di testi “artificiali”, in particolare all’inizio e la asserita “inautenticità” della lingua rispetto a quella dei testi d’autore. Si può rispondere che il lessico è comunque selezionato su base frequenziale, i contesti sono verosimili e l’obiettivo è proprio di poter introdurre in modo precoce testi autentici. Mentre si constata che neppure nei manuali correnti vengono forniti testi “autentici” in quanto non esistono testi propedeutici graduati, ma frasi inventate o adattate, o comunque eterogenee per contenuto ed epoca, selezionate solo in funzione dei fatti grammaticali.

Una seconda obiezione si appunta sul tentativo di adoperare, in particolare, il latino come lingua comunicativa, bollata come operazione anti-storica e contraria alle indicazioni ministeriali che prevedono solo abilità

ricettive. Ma l'utilizzo attivo è solo un mezzo per assimilare le strutture, forme e lessico; le domande e le risposte in latino sono sempre collegate al testo della lezione e monitorano la capacità di comprensione, il riconoscimento delle marche morfologiche e la fissazione delle forme linguistiche.

Una terza obiezione riguarda il disinteresse verso le microlingue e le lingue specialistiche, mentre le lezioni, impostate su settori della vita quotidiana, offrono una visione indifferenziata del latino a livello spazio-temporale.

Una quarta obiezione si riferisce al rapporto con il *curriculum* scolastico, che prevede il completamento della trattazione linguistica entro il biennio, tempo che non consente di svolgere, per esempio, 35 e 21 capitoli rispettivamente dei due volumi di *Lingua latina*, che d'altra parte non ammettono tagli o omissioni, data la calibrata gradualità della materia. Ma sarebbe possibile superare tale ostacolo con la verticalizzazione della cattedra terminando il corso al terzo anno.

Una quinta obiezione riguarda proprio la marginalizzazione, dell'attività traduttiva, in funzione sia di esercizio sia di verifica, in contrasto con le direttive ministeriali e con le convinzioni di molti docenti che attribuiscono specificamente alla traduzione una funzione formativa sul piano cognitivo (formulazioni di ipotesi, ricerca di soluzioni efficaci e così via) e ai fini del potenziamento della competenza nella lingua di arrivo. Ma i sostenitori del MIC rilevano che gli studenti dimostrano diffuse carenze grammaticali e metalinguistiche nella lingua italiana che rallentano la fase di fissazione della regola e ciò è un ulteriore ostacolo allo sviluppo dell'abilità traduttiva che non è imputabile al metodo in sé e per sé.

Una sesta obiezione, al MIC è la difficoltà che crea ai fini della valutazione del profitto scolastico degli studenti, con il rischio che il docente non possa non verificare con adeguata attendibilità le competenze, quando i testi delle verifiche non si differenziano dai *capitula* e predominano comportamenti non rielaborativi, ma mnemonici, che non possa accertare in modo sufficiente la comprensione mediante dialoghi, esercizi e rielaborazione personale, che non possa valutare il grado di comprensione della polisemia di un termine o delle sfumature sinonimiche facendo affidamento solo sulla comprensione testuale intuitiva.

Per terminare questo sintetico quadro delle critiche maggiori al MIC e in particolare al corso di Ørberg, in riferimento particolare della scuola superiore italiana di durata quinquennale dove cambiano gli tutti insegnanti tra il primo biennio e ultimo triennio, Balbo (2007, 73) osserva che

una delle difficoltà più grandi riguarda la continuità didattica e la congruità del metodo con i programmi ministeriali: l'insegnamento effettuato con questo sistema funziona

bene soltanto se nel passaggio fra biennio e triennio non vi è uno stacco troppo forte fra le impostazioni dei docenti e se si chiede agli allievi di non seguire in maniera pedissequa quanto stabilito dai programmi, ma di ragionare soprattutto per competenze interpretative del testo e non per conoscenze grammaticali astratte.

Infine è stato osservato che il confronto fra il corso latino di Ørberg si risolve a vantaggio del secondo perché questo pone gli allievi in una attitudine di maggior rigore e attenzione analitica al testo, essendo il corso “costruito con una sequenza di difficoltà meglio graduata e con richieste subito più impegnative”, tanto che, nelle classi che adottano entrambi questi corsi, “il livello di profitto è mediamente più alto che in latino” (Zanetti 2008, 468).

IL MIC ALLA LUCE DELLA *SECOND LANGUAGE ACQUISITION*

Second Language Acquisition

La *Second Language Acquisition* (abbreviata SLA) è il campo di ricerca che focalizza il proprio oggetto di indagine sugli apprendenti e sull'apprendimento piuttosto che sugli insegnanti e sull'insegnamento. Gass e Selinker (2008, 1) definiscono la SLA come “the study of how learners create a new language system”, sottolineando come la SLA sia lo studio di ciò che di una L2 venga imparato e di ciò che non venga imparato. Simili definizioni e discussioni dello scopo della SLA trovano convergenza nei principali manuali introduttivi alla SLA pubblicati negli ultimi anni (cfr. Doughty e Long 2003; Lightbown e Spada 2011; VanPatten 2003; White 2003).

La SLA è un campo di ricerca giovane ma forte, che è iniziato negli anni Sessanta e ha individuato alcuni concetti chiave negli anni Settanta per riscontrare una prodigiosa espansione in ricerca e teorie tra gli anni Ottanta e Novanta, e, attualmente, cinque sono le aree centrali di indagine: la natura della L2, la natura dello sviluppo dell'interlingua, i contributi della conoscenza della L1, l'ambiente linguistico e l'istruzione (Ortega 2007, 225–6).

Gli studi della SLA, dunque, riguardano la modalità con cui le L2 vengono apprese dagli individui e, perciò, sono multidisciplinari, poiché attinge da una varietà di saperi come la linguistica, la psicologia, la didattica e la pedagogia. Come è stato scritto,

the field of SLA address the fundamental question of how learners come to internalize the linguistic system of another language and how they make use of that linguistic system during comprehension and speech production. Although, we can draw some pedagogical implications from theories and research in SLA, the main objective of SLA research is learning and not teaching. (VanPatten-Benatti 2010, 2).

Le teorie SLA di Stephen D. Krashen

Stephen D. Krashen, nato nel 1941 e professore emerito all'University of Southern California, ha negli ultimi venti anni pubblicato importanti contributi sulla glottodidattica, sulla linguistica applicata e sul bilinguismo.⁹

La teoria di Krashen, prima denominata "Modello del Monitor", poi "Ipotesi dell'Input", infine "Ipotesi della Comprensione" (Krashen 2003), rimanendo sostanzialmente sempre la medesima, si inserisce, alla sua origine, nel filone delle riflessioni nate all'interno del *Comprehension Approach*¹⁰ e all'interno della Suggestopedia,¹¹ in voga nel dibattito degli anni Settanta, ed "è la prima teoria di ampio respiro che tenta di mettere in relazione una varietà di fenomeni nell'apprendimento linguistico che va dall'effetto dell'età al controverso ruolo dell'istruzione" (VanPatten e Williams 2007, 25).

Seguendo fedelmente l'estrema sintesi¹² offerta dallo stesso Krashen (1994, 45-6), le seguenti ipotesi della Teoria del Monitor o dell'Input comprensibile o della Comprensione spiegano come la mente umana impari una L2:

1. *L'Ipotesi dell'Acquisizione e dell'Apprendimento*. L'uomo ha due modi indipendenti per sviluppare l'abilità in un'altra lingua: l'Acquisizione (*acquisition*) è un processo subconscio e intuitivo di costruire una conoscenza

⁹ "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 e Spada 2011, 38).

¹⁰ Tra gli anni Settanta e Ottanta, i metodologisti operanti negli USA spostarono la loro attenzione dalla scomposizione della L2 nelle sue componenti grammaticali insegnate in classe, nel tentativo di ricreare l'esperienza dell'acquisizione della L1 per l'apprendente della L2. Secondo gli studi di Ferguson sul *baby talk*, il fatto che il bambino, prima di incominciare a parlare, fosse esposto all'input linguistico, significava che la comprensione dell'input precedeva la produzione: nasce da questa semplice ma essenziale premessa il *Comprehension Approach* (Winitz 1981). Per una sintesi degli sviluppi recenti del *Comprehension Approach* che viene ora più comunemente denominato *Comprehension-based instruction* cfr. Lightbown e Spada 2011, 144-50.

¹¹ La Suggestopedia è un metodo di insegnamento glottodidattico sviluppato dallo psicoterapeuta bulgaro Georgi Lozanov negli anni Sessanta con l'obiettivo di arricchire e accelerare l'apprendimento della L2, liberando la mente umana dalle credenze negative della difficoltà dell'apprendimento, cioè abbassando il Filtro Affettivo dell'apprendente. Ma la Suggestopedia agisce sia a livello conscio sia a livello inconscio per l'insegnamento della L2, agevolata dalla musica (Richards e Rodgers 2001, 143).

¹² Forniamo qui di seguito una estrema sintesi delle cinque ipotesi che formano la base della Teoria della Comprensione di Krashen per una rappresentazione unitaria. Nel far ciò, ci è sembrato utile attingere a concetti e strumenti di analisi dalla didattica delle lingue moderne, nello spirito del plurisecolare dibattito tra *lingues vivantes* e *lingues mortes*, di quel "dialogo serio con la didattica delle lingue moderne, dalla quale comprendere quanto, in un secolo e mezzo di studio e applicazione, si è costruito e tentato. E, se il latino e il greco sono lingue, non si vede perché sfuggire dal confronto" (Milanese 2012, 80).

linguistica che è immagazzinata nella mente, non diversamente da come fa un bambino che “prende su” (*pick up*) la lingua prima; l’Apprendimento (*learning*) è un processo conscio in cui gli apprendenti pongono attenzione alla forma, immaginano le regole e sono generalmente consci del loro processo mentale; la conoscenza è, in questo caso, sulla lingua (*knowledge about language*).

2. *L’Ipotesi dell’Ordine Naturale*. L’ordine in cui acquisiamo i morfemi (o alcune regole della grammatica) è in un certo senso naturale e, come tale, è prevedibile: ciò non significa che tutti acquisiranno le strutture esattamente nello stesso ordine, ma alcune strutture saranno acquisite prima, altre dopo, indipendentemente dalla difficoltà o dalla importanza del fenomeno linguistico o dalla regola grammaticale.
3. *L’Ipotesi del Monitor*. L’abilità di produrre frasi proviene dalla competenza della lingua Acquisita, mentre il Monitor, una “funzione” innata della mente umana, si basa sulla competenza della lingua Appresa, la quale, appunto, funziona solo da “monitor”, da filtro di controllo, per ripulire, secondo criteri di correttezza, la produzione scritta oppure orale (*output*). Tre condizioni devono essere soddisfatte per il funzionamento efficace del Monitor: tempo sufficiente per “pensare” alla regola; focalizzazione sulla forma ovvero concentrazione sulla correttezza formale; conoscenza consapevole delle regole grammaticali.
4. *L’Ipotesi dell’Input Comprensibile*. Per Acquisire la lingua c’è un solo modo: comprendere il messaggio della produzione linguistica (scritta oppure orale) nell’ambiente che in cui siamo, cioè l’input.¹³ Più precisamente, partendo dall’assunto che chi Acquisisce una lingua Acquisisce gli aspetti della lingua in un ordine prevedibile, qualora sia al livello di *i*, si è ipotizzato che chi Acquisisce può Acquisire *i+1*, cioè un’informazione linguistica che sia un poco più oltre il suo attuale livello (indicata dalla “*i*”), se comprende l’input contenente *i+1*. L’input comprensibile è la condizione necessaria, ma non sufficiente, in quanto interrelate ci sono le altre ipotesi che entrano in gioco.
5. *L’Ipotesi del Filtro Affettivo*. L’Acquisizione della lingua, cioè l’interiorizzazione dell’input comprensibile (*intake*), avviene in certe condizioni emotive: l’apprendente, coinvolto, interessato, motivato e non in ansia, non chiude la porta, per così dire, cioè non attua un blocco mentale per cui il filtro affettivo è basso. In questa maniera, l’input contenente

¹³ L’input è il materiale linguistico a cui è l’apprendente è sottoposto nella sua interazione. L’input, naturalmente, è 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.

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

6. *L'Ipotesi della Lettura*. Nel 1994 Krashen, sulla scia degli studi dello psicolinguista Frank Smith, aggiunge l'Ipotesi della Lettura, che è un caso specifico dell'Ipotesi dell'Input. Essa afferma che l'input comprensibile nella forma della lettura stimola anche l'Acquisizione della lingua, dato che la lettura è responsabile per molta parte della nostra competenza nella lettura comprendente (*understanding reading*), migliorando lo stile della scrittura, il vocabolario, l'ortografia (*spelling*) e, in generale, una competenza grammaticale avanzata.

Insomma, come sintetizza efficacemente Krashen (1985, vii):

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

Krashen parla di cinque ipotesi sull'acquisizione della L2 che, se considerate nel loro insieme, in quanto sono interrelate sono in grado di fornire, a livello teorico, spiegazioni a molti fenomeni che si riscontrano anche nella pratica didattica.

Il MIC alla luce delle teorie di Krashen

Possiamo dare un'interpretazione del MIC soffermandoci sui due principali aspetti delle teorie SLA di Stephen D. Krashen per l'insegnamento della lingua latina attraverso l'uso "corretto" di *Lingua Latina per se illustrata*, senza avere la presunzione di voler raggiungere a tutti i costi l'esautività e la precisione con cui propongo in questa sede di trattare il MIC.

Questi due aspetti costituiscono anche i punti di forza che vengono – oserei dire – unanimemente al corso di latino ideato da Ørberg: la comprensione del testo e la motivazione all'apprendimento.

La comprensione del testo

Il testo latino di *Lingua Latina per se illustrata* è finalizzato sulla piena comprensibilità da parte dell'apprendente che è, anche, lettore.

L'obiettivo fondamentale perseguito è la comprensione del messaggio, del contenuto di cui il testo è portatore attraverso la lettura: ciò è possibile grazie a sussidi extratestuali (glosse) ed extralinguistiche (immagini), paratestuali (note), e cotestuali (ciò che è noto al lettore della narrazione); viene, secondo necessità, fornita la traduzione in lingua italiana di parole greche, mai incontrate prima.

Il testo latino è scritto/costruito con le seguenti caratteristiche fondamentali:

- frasi brevi;
- frasi contenenti le strutture-obiettivo;
- frasi basate su lessico frequenziale.

Nella nostra interpretazione, il testo di *Lingua Latina per se illustrata* si basa sull'assunto che il *reading for meaning* sia equivalente al *reading with meaning*, ovvero un efficace mezzo per l'acquisizione della lingua latina, facilitata dalla comprensibilità del testo che contiene "mimetizzata" la struttura-obiettivo (la forma della grammatica) che lo studente deve apprendere induttivamente.

Quando lo studente legge il testo di *Lingua Latina per se illustrata*, è inserito nel contesto dell'apprendimento in classe, nella *meaning-focused instruction* ed è a contatto con l'input comprensibile che processa in un modo particolare, cioè mediante la lettura (e la comprensione testuale), che costituisce sia la modalità di fruizione principale della lingua ciceroniana sia l'obiettivo didattico primario dell'apprendimento di tale lingua classica rientrando in pieno nell'ambito dell'Ipotesi della Lettura formulata da Krashen.

Se il testo di lingua latina del corso del danese è dapprima "artificiale", cioè scritto dalla penna di uomini moderni, ma poi diventa testo "originale", cioè inframmezzato da testi autentici di scrittori latini, questo testo calato, per così dire, nella narrazione del "romanzo", è adattato e semplificato dall'autore del corso secondo il livello della competenza grammaticale raggiunto dallo studente a quel punto del corso.

Che gli apprendenti "capiscano" il testo di *Lingua Latina per se illustrata*, che dunque è, almeno a livello didattico-pedagogico, un input comprensibile, viene confermato da numerosi docenti che hanno usato questo corso.

La motivazione all'apprendimento

Nel MIC, il concetto di motivazione dello studente per lo studio della lingua latina e greca è una componente centrale per la "l'acquisizione d'uno strumento formidabile capace di superare i confini del tempo", come scrive Miraglia in riferimento al possesso della lingua latina.

Uno dei compiti del docente, secondo Miraglia, in base alla sua esperienza didattica presso il liceo napoletano "Calamandrei", è di motivare lo studente facendo nascere in lui l'orgoglio d'incamminarsi lungo un cammino che, grazie a un metodo basato sulla gradualità e sulla sforzo sempre commisurato alle sue reali possibilità, lo condurrà a capire il latino come lingua che permette l'accesso a un patrimonio culturale-spirituale di inestimabile valore, capace di arricchire non solo la sua cultura personale, ma anche a un riconoscimento della realtà contemporanea.

Naturalmente il docente "motivatore", pur ribadendo la "piacevolezza" (dell'apprendimento del latino, mediante il MIC, non deve nascondere la difficoltà delle lingue classiche così diverse da quella madre (italiana, nel nostro caso); perciò deve chiarire che senza impegno non si raggiunge nessun risultato e, fin dal primo giorno, deve richiedere con fermezza una certa dedizione e il coinvolgimento attivo con cui lo studente partecipi alla lezione: infatti, evidenzia Miraglia (2009, 8),

l'impegno e il lavoro risultano assai più piacevoli e doppiamente efficaci quando nascono da una motivazione interna, da un interesse, che starà a noi suscitare. Quanto più noi daremo, in termini d'entusiasmo, di lucidità, di carica ed energia, tanto più risponderanno i ragazzi. Ed essi devono sentire ogni giorno d'avvicinarsi sempre più alla meta: la lettura corrente e non sofferta dei testi d'autore: non solo dei classici antichi, ma dei testi del medioevo, del rinascimento, dell'età moderna che hanno fatto la nostra storia. Una lettura che assomigli a un vero e proprio colloquio, non una faticosa decifrazione. La finalità ultima del corso è proprio questa: mettere i ragazzi in condizione di leggere la prosa (e, con pochi accorgimenti, la poesia) latina con gioia e facilità, così da sentire, da ascoltare il messaggio che viene da chi generazioni di uomini e l'improbata fatica di scribi e copisti o la cura di bibliotecari ha ritenuto di dover salvare dall'oblio.

Se l'alunno è animato da una forte motivazione, viene stabilita una delle condizioni più importanti per ogni genere di apprendimento.

L'apprendimento delle lingue classiche può essere poco motivante per i ragazzi d'oggi, distratti da troppi altri interessi ben diversi da quelli scolastici.

L'insegnante "motivatore" non deve essere, secondo la famosa metafora di Peter Wülfing, un venditore in un mercato dove moltissimi altri hanno strumenti pubblicitari molto più attraenti dei suoi, ma deve essere consapevole che, nel processo d'apprendimento, il successo è un fattore positivo: se lo studente arriva a sentire che, a pari sforzo, corrisponde pari risultato, e che questo risultato viene riconosciuto e apprezzato dal docente, gratificandolo, ogni giorno sarà per lo studente una sfida per "impossessarsi" della lingua classica, constatando, in modo tangibile, i propri progressi. L'insegnante deve, in un certo senso, comunicare, a livello emotivo con lo studente, non solo aiutandolo, guidandolo e insegnandogli la mate-

ria (la lingua e ciò che essa veicola), ma quasi contagiandolo con l'entusiasmo per la gioia di apprendere il latino e dandogli fiducia ed elogiandolo quando ottiene un risultato positivo.¹⁴

Miraglia (2009, 116) sottolinea come questo tipo di atmosfera in classe sia importante per i ragazzi che studiano le lingue classiche, caratterizzandolo in questi termini: un clima sereno e la mancanza di paure e tensioni negative ha notevole efficacia sull'apprendimento linguistico, non c'è dubbio che un pizzico di humour può favorevolmente contribuire non solo a creare tale clima, ma anche a fissar meglio vocaboli, forme e strutture nella memoria.

Nell'ottica dell'Ipotesi del Filtro Affettivo, Krashen individua tre elementi per il successo dell'acquisizione della L2:

- la motivazione: l'apprendente con una motivazione alta in generale fanno meglio;
- *self-confidence*: l'apprendente che ha di sé una buona immagine tendenzialmente migliori risultati;
- ansia: uno stato basso di ansia a livello di classe e di individuo veicola meglio l'apprendimento di una L2;

E questi elementi motivazionali, in accordo all'Ipotesi del Filtro Affettivo, contribuiscono al processo di interiorizzazione nel LAD, cioè la trasformazione dell'input in intake, permettendo il libero passaggio, o impedendolo o bloccandoli (Richards e Rodgers 2001, 133).

Fin dall'apparire del corso di latino di Ørberg, fu sottolineato che forse il più grande vantaggio del MIC era l' "effetto stimolante" che aveva sugli studenti che "hanno reale interesse su quanto letto e compreso nel testo senza bisogno di tradurre e analizzare grammaticalmente" (Hoder 1967, 47) e poi confermata da chi si è occupato del MIC (Zanetti 2008, 457).

La storia narrata in latino, quasi un romanzo, in *Lingua Latina per se illustrata* è un input comprensibile da leggere e comprendere con interesse e piacevolezza, e non è un rompicapo testuale da decodificare a livello grammaticale: il *focus* è mantenuto sul *meaning*, mentre il *focus on form*, finalizzato a se stesso, sarebbe vissuto, emotivamente, dallo studente come un processo di *problem-solving* da affrontare mediante un'analisi delle sin-

¹⁴ Come raccomanda Miraglia ai docenti (2009, 116): "li (*ovvero gli studenti*) si segua con amore profondo, e si faccia della scuola un luogo di gioia in cui vibri un'intima corrente affettiva, e non un'oscura casa di tortura. Si stimolino i ragazzi con esercizi e interrogazioni che siano costanti e sapientemente calibrate, in modo tale che non risultino tanto difficili rispetto al livello d'apprendimento linguistico raggiunto, da essere inattingibili in maniera frustrante, né tanto facili, da produrre un calo d'attenzione e d'interesse da parte degli alunni. Tutto questo sarà comunque suggerito all'insegnante dall'amore che porterà ai suoi allievi".

gole forme e con l'attivazione dalla memoria a lungo termine delle regole pedagogiche, che verrebbero ad avere una funzione utensile come *thumb rules*, ovvero regole pratiche e da ricordare in caso di necessità, gli unici grimaldelli di cui lo studente è fornito per scardinare il mosaico linguistico dietro al quale si cela il tesoro da recuperare: il significato, il senso, quando va bene. Scrive Miraglia (2009, 8):

Non decifrare, non compitare, non almanaccare e strologare per risolvere un enigma d'una decina di righe. Non sudare su logogrifi, su sciarade, su oscuri indovinelli per tentare d'uscire da un *caecus et inextricabilis error* cosparso e lardellato di trappole e insidie.

Una ricerca condotta nel 2000, infatti, su un campione di circa 200 studenti del biennio scientifico e classico a Roma, divisi in due gruppi (MIC e MGT) conferma la percezione più "amichevole" dello studio della lingua latina e una maggiore curiosità a conoscere un mondo tanto antico quanto lontano dalla loro dimensione quotidiana (Truini 2008).

I docenti che, avendo sperimentato il MIC in classe, hanno raccontato la loro esperienza didattica e hanno condotto alcune riflessioni al riguardo, confermano che la forza del MIC risiede nella motivazione e riscontrano nei propri alunni un miglioramento nell'apprendimento, proprio perché – aggiungo io –, secondo la prospettiva di Krashen, il Filtro Affettivo è abbassato.

CONCLUSIONI

Il MIC è uno dei metodi più diffusi tra i docenti di lingue classiche come valida alternativa al MGT, sebbene quest'ultimo sia ancora il più utilizzato nelle aule.

Senza dubbio l'istruzione classica è in forte crisi un po' dappertutto e il rinnovamento metodologico è una delle chiavi per affrontare le grandi sfide che attendono chi insegna ai giovani del terzo millennio, che vengono definiti "nativi digitali", la lingua di Cicerone e di Omero. Rimangono sempre attuali le parole di sant'Agostino che dovrebbero guidare noi docenti del terzo millennio, spesso più attenti all'apprendimento della grammatica con il rischio di cadere nella pedanteria grammaticalistica rispetto al desiderio di far ascoltare le voci degli antichi uomini ai giovani di oggi: "Hinc satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulousam necessitatem".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alcaede-Diosdado Gomez, A., 2000. "La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica." *Estudios clásicos* 118:95–131.
- Balbo, A. 2007. *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Torino: Utet.
- Beninca, P. e Conti, R. 2003. "Didattica delle lingue classiche e linguistica teorica." *Università e Scuola* 8:38–53.
- Carbonell M. S., 2010. "La crisi del grieco antiguo y los métodos antidepresivos." *Estudios Clásicos* 137:85–95.
- Carlson, J., 2013. "The implications of SLA research for Latin Pedagogy: modernizing instruction and securing its place in curricula." *Teaching Classical Languages* 4:106–122.
- Doughty, Catherine, and Michael H Long. 2003. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Pub. (Blackwell handbooks in linguistics).
- Ellis, R. 1995. "Interpretation tasks for grammar teaching." *TESOL Quarterly* 29:87–105.
- Flocchini, N. 1999. *Insegnare latino*. La Scuola: Scandicci.
- Koutropoulos, A. 2011. "Modernizing Classical Language Education: Communicative Language Teaching & Educational Technology Integration in Classical Greek." *Human Architecture* 9:55–69.
- Gass, S. and L. Selinker. 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, N.J.: Erlaub.
- Hellmer, H. 2011. "In memoria Olbergi." *Mercurius* 1:3–4.
- Hoder, E. 1967. "Lingua latina secundum naturae rationem." *The Classical World* 61:47.
- Iodice di Martino, G. 1994. "Didattica della lingua latina oggi. Tendenze scientifiche e prassi scolastico-editoriale." *Bollettini di Studi Latini* 24:652–65.
- Iodice di Martino, G. 1995. "L'insegnamento del latino in una scuola rinnovata: considerazioni intorno agli 'indirizzi' e ai metodi." *Cultura e Scuola* 133:45–50.
- Iodice di Martino, G. 2000. "Prospettive didattiche per il latino del III millennio." *Latina didaxis*, XV: *Incontri con il latino per il III millennio*, a cura di Silvana Rocca, 153–63. Genova: La Compagnia dei Librai.
- Jensen, M. A., ed. 1961. *Language and society: Essays presented to Arthur M. Jensen on his seventieth birthday*. Copenhagen: Berlingske Bogtr.
- Krashen, S.D. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman: New York.
- Krashen, S.D. 1994. "The Input hypothesis and its rivals." In *Implicit and Explicit Learning of Languages*, edited by N. Ellis, 45–77. Academic Press: London.
- Krashen, S.D. 2003. *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei lectures*. Heinemann: Portsmouth.
- Lightbrown, M. and N. Spada. 2011. *How languages are learned*. Oxford University Press: Oxford.
- Masciantonio, R. 1988. "Stephen Krashen and the Classical Languages." *The Classical Journal* 84:53–6.
- Milanese, G. 2012. "Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni." In *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, a cura di U. Cardinalw e R. Oniga, 67–82. Bologna: Il Mulino.

- Miraglia, L. 1996. "Come (non) si insegna il latino." *Micromega* 5:217–33.
- Miraglia, L. 2004. "Metodo natura e storia culturale." In *A ciascuno il suo latino*, a cura di G. Milanese, 34–44. Lecce: Congedo.
- Miraglia, L. 2009. *Latine doceo*. Montella: Vivarium.
- Natalucci, N. 2005. "La Didattica delle lingue classiche." *Euphrosyne* 32:453–72.
- Ørberg, H.H. 1959. *Lingua latina secundum naturae rationem explicata*. Haunia/Copenhagen. (Reimp. 1965)
- Ørberg, H.H. 1975. "Naturae ratio: méthode directe inductive pour l'enseignement du latin." In *Actes du 9. congrès : Rome, 13-18 avril 1973*, 914–22, vol. 2. Paris: Association Guillaume Bude.
- Ørberg, H.H. 1990. *Lingua Latina per se illustrata*. Haunia/Copenhagen: Dmou.
- Ørberg, H.H. 2010. *Lingua Latina per se illustrata*. Montella: Vivarium.
- Ørberg, H.H., L. Miraglia e M.F. Borri. 2010. *Latine disco*. Roma: Vivarium.
- Ortega, L. 2007. "Second language learning explained? SLA across nine contemporary theories." In *Theories in second language acquisition: an introduction*, edited by Bill VanPatten and Jessica Williams, 225–50. London: Erlbaum.
- Piovan, D. 2005. "Latino e greco come lingue. Insegnare (ed apprendere) le lingue classiche 'secundum naturam'." *Nuova secondaria* 23:77–81.
- Richards, J. and T. Rodgers. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Truini, M. V. 2002. "La didattica della lettura nell'approccio ai testi latini." *Docere* 1:5–21.
- Truini, M. V. 2008. "Solo rosa, rosae? Una ricerca sul modo in cui le pratiche didattiche incidono sulla percezione della lingua latina nell'immaginario degli studenti." In *Il mondo classico nell'immaginario contemporaneo*, a cura di B. Coccia, 527–74. Roma: Ape.
- VanPatten, B. 2003. *From input to output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- VanPatten, Bill and Jessica Williams, ed. 2007. *Theories in second language acquisition: an introduction*. London: Erlbaum.
- VanPatten, Bill and Alessandro G. Benati. 2010. *Key terms in second language acquisition*. London/New York: Continuum.
- White, L. 2003. *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winitz, H. 1981. "The Comprehension Approach: An Introduction." In *The Comprehension Approach to foreign language instruction*, edited by H. Winitz, ix–xviii. Rowley (Mass): Newbury House Publishers.
- Zanetti, F. 2008. "Modelli didattici nella prassi scolastica attuale." In *Nuove chiavi per insegnare il classico*, a cura di U. Cardinale, 452–74. Torino: Utet.



Title. Ørberg *per se* and *per alios illustratus*: conceptual framework of inductive-method.

Abstract. *Lingua Latina per se illustrata* is a Latin coursebook which, based on the inductive-method (MIC) being envisaged by Danish Hans Ørberg, is spread non only in Italian schools, but also around the world. In last years, critic academics and enthusiast teachers have been discussing the inductive-method (MIC) or the nature method, unwaveringly promoted in Italy by Luigi Miraglia, but in the available bibliography we lack a general outline which, featuring *status questionis*, provides a sketch of MIC at the standpoint of its descriptive underpinnings. This contribution aims at giving an interpretation of MIC at light of Second Language Acquisition (SLA), an innovative discipline which studies how human minds are capable of learning a foreign language (L2), different from mother tongue. The SLA theories of Stephen D. Krashen, applied linguistic from USA, are the first attempt of exploration of MIC in order to put teachers' intuitive understandings and convictions about MIC in a more systematic conceptual framework grounded on SLA research.

Keywords. Ørberg; Krashen; Latin Pedagogy; Didactica.