

Francesco Lubian

«Il perché di tutte le cose». Conquista del senso e motivazione all'apprendimento nella didattica del latino

Abstract

Il presente contributo intende promuovere una riflessione sul ruolo centrale rivestito dalla motivazione nello studio della lingua latina; facendo riferimento alla cornice teorica della Teoria dell'Autodeterminazione (SDT) e alle più recenti ricerche condotte nell'ambito della Second Language Acquisition (SLA), il lavoro discute alcune strategie utili a promuovere negli studenti il soddisfacimento dei tre bisogni fondamentali della motivazione (competenza, autonomia e relazionalità), e più in generale a conferire significatività all'apprendimento della lingua latina.

This contribution aims to promote a reflection on the central role played by motivation in the study of Latin language. Referring to the theoretical framework of Self-Determination Theory (SDT) and to the most recent research conducted in the field of Second Language Acquisition (SLA), the paper presents some strategies to encourage the fulfilment of the three fundamental needs of motivation (competence, autonomy, and relatedness), in order to make the learning of Latin language more meaningful to students.

Da qualche anno, insieme alle studentesse e agli studenti dei corsi di Didattica del latino dell'Università di Padova, mi diverto a raccogliere testimonianze letterarie di difficoltà e insuccessi relativi allo studio del latino come L2. Si tratta di un repertorio pressoché inesauribile, che spazia dall'*Eucharisticos* di Paolino di Pella, che rievoca il *labor ... maior*¹ di un apprendimento tutto libresco dell'idioma di Virgilio nell'Aquitania di metà V sec. d.C., fino alla memorialistica del Novecento, e altamente istruttivo per almeno tre ragioni: offre una testimonianza di prima mano – ma salutarmente antiretorica – della secolare centralità della lingua di Roma nel canone formativo europeo²; esorcizza, sdrammatizzandoli, gli scoramenti in cui fatalmente incorrono i principianti di latino; permette infine di mettere a fuoco storicamente, in un'ottica di lungo periodo, i più significativi ostacoli riscontrati da generazioni di studenti nello studio della lingua di Roma, ragionando anche sui possibili rimedi.

* Desidero ringraziare gli organizzatori del Convegno “Scuola, latino e società” promosso dalla C.U.S.L. (21-22 aprile 2022, Università degli Studi “Gabriele d'Annunzio” di Chieti-Pescara) per la preziosa occasione di riflessione e per l'invito a partecipare alla tavola rotonda conclusiva; la saggezza e l'esperienza di Luigi Salvioni hanno contribuito a migliorare queste pagine.

¹ PAUL. PELL. *Euch.* 79.

² In questo senso, un punto di partenza importante è il *dossier* sul latino ‘croce dei ragazzi’ raccolto da WAQUET 2004, 201-9.

A giudicare dalle voci raccolte, il più serio motivo di disaffezione verso il latino non mi pare risiedere nelle difficoltà legate all'adozione di questa o quella metodologia didattica, quanto nella mancanza di una più ampia cornice di senso entro cui inquadrare le conoscenze acquisite – magari «at the expense of many tears and some blood³», come nel caso di Edward Gibbon – nel corso del tirocinio linguistico-grammaticale: così era per il giovane Vittorio Alfieri, che ricorda come all'Accademia Regia di Torino «si traducevano le Vite di Cornelio Nipote, ma nessuno di noi, e forse neppure il maestro, sapeva chi si fossero stati quegli uomini di cui si traducevan le Vite⁴», ma il discorso vale anche per la caustica memoria ginnasiale (siamo nell'a.s. 1956-57) affidata da Domenico Starnone al racconto *Nel bicchiere*:

Il latino mi si manifestò in quell'anno e in seguito attraverso una serie interminabile di frasi insensate, cariche di gente che non si sapeva da dove venisse, non si sapeva dove andasse, faceva in genere cose banalissime o folli, dichiarava pomposamente non so che o alludeva enigmaticamente a non so che altro. Cominciò un'adolescenza dolente, il cui tempo fu riempito da messaggi di questo tipo: *Pater Titi Pomponii Attici mature decessit; Alexandrum, quem arma Persarum non fregerant, vitia vicerunt; Sunt quidam homines non re, sed nomine.*⁵

Si potrebbe dire che, in presenza di un così evidente scollamento fra il piano delle regole grammaticali e quello del significato degli enunciati, il latino viene privato della sua identità linguistica, e con essa di qualsivoglia attrattività per gli studenti. La questione è insomma, ancora e sempre, di carattere motivazionale, e prescinde dunque da ogni presa di posizione di carattere metodologico, come lucidamente chiarito un decennio fa da Guido Milanese: «Il metodo non risponde alla domanda di fondo [...] Una volta messo in moto il circolo virtuoso, allora il metodo efficace, permettendo di raggiungere risultati soddisfacenti, rinforza la motivazione: ma da solo non può crearla⁶».

Le teorie dell'apprendimento linguistico e la ricerca pedagogico-didattica hanno del resto da tempo riconosciuto nella motivazione il fattore predittivo più importante per il successo dei percorsi di Second Language Acquisition (SLA), elaborando diversi modelli – di orientamento socio-educativo, cognitivo, socio-dinamico – che si propongono di chiarire i meccanismi sottesi alla scelta di dedicarsi allo studio di una L2 e di fornire strumenti adatti a sostenere e sviluppare i diversi orientamenti motivazionali, in un'ottica capace di valorizzare le doti cognitive, conative e affettive di ciascuno⁷. Fra i succitati quadri teorici, particolarmente rilevante è la Teoria dell'Autodeterminazione (Self-

³ BONNARD 1966, 33.

⁴ FASSÒ 1951, 30.

⁵ STARNONE 1991, 36 s.

⁶ MILANESE 2012, 70.

⁷ USHIODA-DÖRNYEI 2013; interamente dedicati a questo tema sono i saggi raccolti in LAMB-CSIZÉR-HENRY-RYAN 2019, mentre sul rapporto fra motivazione e differenze individuali (Individual Differences, ID) nelle più recenti prospettive di ricerca cf. PAPI-HIVER 2022.

Determination Theory, SDT), una ‘macro-teoria’ della motivazione sviluppata a partire dalla fine degli anni Settanta da Edward L. Deci e Richard M. Ryan⁸ che postula come ogni comportamento umano – compreso dunque lo studio di una lingua straniera – sia guidato da una combinazione di fattori che vanno da un massimo di regolazione esterna fino a un massimo di autodeterminazione. È dunque possibile ipotizzare un *continuum* che va dalla motivazione estrinseca, la quale è mossa dal desiderio di conseguire un guadagno di natura puramente esteriore e strumentale, a quella introiettata, in cui l’individuo agisce in base all’interiorizzazione di una pressione sociale, a quella identificata, che si manifesta nella percezione di un interesse personale ritenuto rilevante dal soggetto, per giungere infine a quella intrinseca, dove la spinta all’azione discende dal carattere in sé stimolante e gratificante riconosciuto all’attività. Senza scendere troppo nei dettagli, e stante il carattere multidimensionale della motivazione, cioè la possibilità che diversi fattori possano coesistere all’interno del profilo motivazionale di un singolo soggetto, è evidente che lo sforzo degli insegnanti di latino dovrà essere quello di promuovere nei loro studenti dinamiche motivazionali il più possibile orientate all’autodeterminazione, tanto più in un’epoca in cui, per la prima volta nella storia, «la sanzione sociale per il mancato studio del latino [...] è semplicemente nulla⁹», in cui cioè agli sforzi spesi nell’apprendimento di questa lingua non corrisponde più alcun ritorno tangibile in termini di riconoscimento sociale o vantaggio professionale. È infatti dimostrato che è proprio la motivazione intrinseca a garantire i risultati più soddisfacenti e duraturi nell’apprendimento di una L2, diminuendo grandemente i livelli di ansia, contribuendo positivamente alla percezione della propria competenza e favorendo il desiderio di proseguire nello studio della lingua¹⁰.

Per quanto riguarda lo studio del latino, il ruolo decisivo giocato dall’autodeterminazione è peraltro confermato da un recente studio di Joshua W. Katz, Kimberly A. Noels e Amanda R. Fitzner, che non solo offre un’utile rassegna delle (poche) indagini finora condotte a livello internazionale sull’influenza della motivazione nello studio della nostra disciplina¹¹, ma dà anche conto dei risultati di un’inchiesta sulle ragioni che spingono gli studenti canadesi a includere il latino nel loro percorso di studi. Fra gli studenti di livello avanzato, il motivo maggiormente citato è l’interesse intrinseco per la lingua e la cultura di Roma, insieme all’acquisizione di vantaggi interlinguistici trasferibili alla L1 e allo studio di altre lingue¹², mentre soltanto all’ultimo posto si colloca

⁸ DECI-RYAN 1985.

⁹ MILANESE 2012, 72 s.

¹⁰ HORWITZ 1995; NOELS-PELLETIER-CLÉMENT-VALLERAND 2000.

¹¹ Merita una menzione il National Latin Survey, condotto nel 2013-14 su diverse migliaia di studenti americani: per i risultati cf. GOODMAN 2015.

¹² L’impatto largamente positivo dello studio del latino sulle competenze nella L1 è confermato, per l’ambito americano, dalla meta-ricerca di BRACKE-BRADSHAW 2017. Più controversa l’effettiva trasferibilità di tali vantaggi allo studio delle lingue straniere moderne e allo sviluppo metacognitivo; ma sul punto si vedano SIEBEL 2017 e ADEMA 2019, 40-4.

il senso di prestigio e distinzione garantito dalla conoscenza di una lingua percepita non tanto come espressione di un elevato status sociale, quanto piuttosto come relativamente rara ed esoterica¹³. Al netto delle ovvie peculiarità di ciascun Paese a livello di lingua nazionale, storia, contesto socio-culturale e sistema d'istruzione, i risultati di quest'indagine mi sembrano significativi perché confermano empiricamente il quadro teorico della SDT e trovano riscontro nei risultati delle numerose ricerche relative all'impatto delle strategie di autodeterminazione nello studio delle lingue straniere moderne: anche nel caso del latino, insomma, la motivazione intrinseca gioca un ruolo fondamentale, rappresentando non una variabile accessoria, ma al contrario la principale garanzia dell'efficacia del processo di acquisizione linguistica.

Se è vero che, nell'ambito della SLA, si è da tempo avviata una riflessione sull'impatto dei docenti nel supporto all'autodeterminazione degli allievi (penso in particolare ai 'dieci comandamenti' di Zoltán Dörnyei e Kata Csizér¹⁴), la domanda a questo punto inaggirabile mi pare la seguente: come incentivare la motivazione allo studio nel caso di una L2 come il latino, del tutto particolare perché non appresa a scopo comunicativo? Se lo è chiesto la docente americana Kellie J. Baglio, che in un contributo pubblicato quest'anno si sofferma in particolare sull'opportunità di sostenere la motivazione estrinseca attraverso l'adozione di strategie di ludicizzazione, o 'gamification', già ampiamente sperimentate nella didattica del latino e del greco e capaci di trasformare il lavoro in classe «into a game-like structure, including levels, achievements, tokens, and rewards¹⁵». In quest'ottica, mi pare che anche un'esperienza come quella della Certificazione linguistica di latino – già per tanti versi meritoria – possa senz'altro offrire un contributo utile¹⁶; come si è già chiarito, anche nel caso del latino a risultare davvero decisiva sarà però soltanto l'autodeterminazione degli allievi. A questo proposito, occorre ricordare che secondo la SDT esistono tre bisogni psicologici fondamentali che devono essere soddisfatti per promuovere la motivazione intrinseca, e che si esprimono nei termini di autonomia, competenza e relazionalità¹⁷. Non sorprendentemente, la ricerca didattica dimostra che essi possono essere soddisfatti soprattutto grazie al protagonismo conferito agli studenti (penso alla richiesta di frequenti *feedback* informali suggeriti da

¹³ KATZ-NOELS-FITZNER 2020, 103-16; è interessante che l'opinione stessa degli studenti sia in chiaro contrasto con il vecchio *refrain* che – specie nella sociologia tedesca – riconosce nell'apprendimento del latino esclusivamente un meccanismo di riproduzione delle ineguaglianze sociali (così GERHARDS-KOHLER-SAWERT 2021, con bibliografia).

¹⁴ DÖRNYEI-CSIZÉR 1998. I 'dieci comandamenti' dell'insegnante di L2 sono i seguenti: 1. Dare l'esempio con il proprio comportamento; 2. Creare un'atmosfera rilassata in classe; 3. Presentare le consegne in modo adeguato; 4. Sviluppare un buon rapporto con gli studenti; 5. Aumentare la fiducia linguistica; 6. Rendere interessanti le lezioni di lingua; 7. Promuovere l'autonomia; 8. Personalizzare il processo di apprendimento; 9. Accrescere l'orientamento agli obiettivi prefissati; 10. Familiarizzare gli studenti con la cultura della L2.

¹⁵ BAGLIO 2022, 77.

¹⁶ Sul carattere motivante e gratificante della Certificazione – in relazione al caso del PROBAT veneto – cf. DAL LAGO 2019, 53.

¹⁷ LAMB 2017.

Baglio¹⁸, ma anche, più in generale, a un approccio adattivo e interattivo alle lezioni di L2¹⁹), all'enfasi sui graduali progressi nel dominio della disciplina, alla promozione della cooperazione fra pari, che costituiscono il presupposto di ogni apprendimento linguistico che aspiri a essere significativo. Sarebbero a questo punto molte le riflessioni possibili; qui mi preme sottolineare soltanto che il latino, rispetto alle lingue moderne, consente di soddisfare un bisogno che mi pare assai avvertito – anche se spesso non in maniera pienamente coscia – da tanti giovani: quello di una relazionalità che non si esaurisce nel rapporto 'orizzontale' con i coetanei e con la classe, ma si esprime anche in una dimensione 'verticale', temporale e dia-storica. Il latino come conquista di una memoria linguistica, storica e culturale capace di conferire spessore e qualità a un'esperienza del mondo altrimenti schiacciata da quella che Ivano Dionigi ha definito «la dittatura del presente²⁰»: ecco allora che sarà possibile mostrare che esso ha senso, e hanno senso gli sforzi richiesti dal suo apprendimento.

Per tornare alle riflessioni iniziali, credo dunque che il principale contributo che l'insegnante di latino possa dare alla motivazione degli allievi sia quello di costruire percorsi d'apprendimento vorrei dire 'olistici', in cui cioè da un lato – e anche al di là della metodologia scelta – la dimensione strettamente grammaticale interagisca fin da subito con quella storico-culturale e letteraria che dà alla lingua corpo e significato, e dall'altro trovi spazio non episodico la dimostrazione concreta dell'insostituibile ruolo del latino quale «piattaforma di intercomprensione fra le lingue romanze²¹», anche in una prospettiva interculturale: esperienze di questo tipo, anche al Liceo linguistico, hanno dimostrato grande efficacia²². Si tratta in definitiva di non eludere, forti di tante buone ragioni, la risposta al perché della lingua – anzi, al «perché di tutte le cose²³» –, un quesito al quale i difensori del latino non possono ormai più da tempo sottrarsi.

¹⁸ BAGLIO 2022, 77.

¹⁹ HIVER 2022.

²⁰ DIONIGI 2016, 47.

²¹ SETTIS 2018, 10; per una significativa esperienza didattica in questo senso si veda FRISAN-SHEEREN 2019.

²² Sugli effetti motivanti dell'insegnamento del latino in chiave comparativa al Liceo linguistico cf. BRANCALEONI-GALLERANI 2015.

²³ MARCHESI 1908, 591.

Riferimenti bibliografici

ADEMA 2019

S. Adema, *Latin learning and instruction as a research field*, «Journal of Latin Linguistics» 18, 35-59.

BAGLIO 2022

K.J. Baglio, *Student Motivation in the Latin Classroom*, «Journal of Classics Teaching» 2, 75-8.

BONNARD 1966

G.A. Bonnard (ed.), *Edward Gibbon, Memoirs of My Life*, London (ed. or. 1796).

BRACKE-BRADSHAW 2017

E. Bracke – C. Bradshaw, *The impact of learning Latin on school pupils: a review of existing data*, «The Language Learning Journal» 15, 226-36.

BRANCALEONI-GALLERANI 2015

C. Brancaleoni – M. Gallerani, *Un latino per l'Europa. Il metodo neocomparativo come prassi nel liceo linguistico*, in A. Balbo – M. Ricucci (eds.), *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Torino, 31-46.

DAL LAGO 2019

N. Dal Lago, *PROBAT: una logistica "innovativa"*, in A. Carullo – A. Celada – N. Dal Lago – G. De Finis, *La certificazione linguistica di Latino in Veneto: PROBAT 2016-2018*, Torino, 51-4.

DECI-RYAN 1985

E. L. Deci – R. M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Berlin.

DIONIGI 2016

I. Dionigi, *Il presente non basta. La lezione del latino*, Milano.

DÖRNYEI-CSIZÉR 1998

Z. Dörnyei – K. Csizér, *Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study*, «Language Teaching Research» 2.3, 203-29.

FASSÒ 1951

L. Fassò (ed.), *Vittorio Alfieri, Vita scritta da esso. Volume I: edizione critica della stesura definitiva*, Asti (ed. or. 1806).

FRISAN-SHEEREN 2019

E.H. Frisan – H. Sheeren, *Il latino nella didattica dell'intercomprensione fra lingue romanze: percorsi possibili*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente» 11, 30-45.

GERHARDS-KOHLER-SAWERT 2021

J. Gerhards – U. Kohler – T. Sawert, *Educational Expansion, Social Class, and Choosing Latin as a Strategy of Distinction*, «Zeitschrift für Soziologie» 50.5, 306-21.

GOODMAN 2015

E.K. Goodman, *The National Latin Survey. Latin in Secondary School Needs Analysis*, Ed.M. Degree thesis, University of Columbia.

HIVER 2022

Ph. Hiver, *Engaging the Learner: Linking Teaching Practice to Learners' Engagement and Development*, in A.H. Al-Hoorie – F. Szabó (eds.), *Researching Language Learning Motivation: A Concise Guide*, London, 51-9.

HORWITZ 1995

E. Horwitz, *Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages*, «International Journal of Educational Research» 23, 573-79.

KATZ-NOELS-FITZNER 2020

J.W. Katz – K.A. Noels – A.R. Fitzner, *Why learn Latin? Motivation for learning a classical language*, «Teaching Classical Languages» 11.1, 89-129.

LAMB 2017

M. Lamb, *The motivational dimension of language teaching*, «Language Teaching» 50, 301-46.

LAMB-CSIZÉR-HENRY-RYAN 2019

M. Lamb – K. Csizér – A. Henry – S. Ryan (eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, Cham.

MARCHESI 1908

C. Marchesi, rec. a Neno Simonetti, *La Sintassi Greca-latina-italiana (studiate nelle forme e negli atteggiamenti del pensiero). Seconda edizione*. Torino ecc., G. B. Paravia, di pp. 144, «RFIC» 36, 590-93 (ora in Id., *Scritti minori di filologia e di letteratura*, Firenze 1978, 579-82).

MILANESE 2012

G. Milanese, *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in R. Oniga – U. Cardinale (eds.), *Lingue antiche e moderne dai Licei alle Università*, Bologna, 67-82.

NOELS-PELLETIER-CLÉMENT-VALLERAND 2000

K.A. Noels – L.G. Pelletier – R. Clément – R.J. Vallerand, *Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory*, «Language Learning» 50.1, 57-85.

PAPI-HIVER 2022

M. Papi – Ph. Hiver, *Motivation*, in S. Li – Ph. Hiver – M. Papi (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*, New York-Abingdon, 113-27.

SETTIS 2018

S. Settis, *Prefazione*, in A. Del Ponte, *Per le nostre radici. Carta d'identità del latino*, Canterano (RM), 9-12.

SIEBEL 2017

K. Siebel, *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht: Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz*, Göttingen.

STARNONE 1991

D. Starnone, *Fuori registro*, Milano 1991.

USHIODA-DÖRNYEI 2013

E. Ushioda – Z. Dörnyei, *Motivation*, in S. Gass – A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, New York-Abingdon, 396-409.

WAQUET 2004

F. Waquet, *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Milano (ed. or. fr. 1998).