

Alcune riflessioni sul ruolo della Filologia romanza nella formazione dei futuri insegnanti
Giuseppe Noto (Università di Torino)

Vorrei contribuire al dibattito sulla base della mia ormai decennale esperienza come formatore di insegnanti (nella SIS, nei corsi cosiddetti “abilitanti 143” e ora come coordinatore delle costituenti Lauree Magistrali per l’insegnamento e dei Tirocinii Formativi Attivi). E a tal riguardo non posso non notare che, forse non a caso, almeno nella realtà torinese i filologi romanzi sono e sono sempre stati in prima fila nella formazione insegnanti...

1. Partirò da una considerazione che a molti apparirà ovvia ma che non so quanto nei fatti (nella prassi concreta della didattica, al di là delle dichiarazioni di principio) effettivamente condivisa: se l’università di massa non vuole derogare dal proprio ruolo istituzionale e sociale di agenzia di formazione innanzi tutto civile (ed io sottolineerei questa *primazia*) e poi (e in subordine) direttamente professionalizzante, chi in essa insegna deve essere consapevole che gli statuti delle singole discipline non sono storicamente immutabili, ma cambiano in funzione dei bisogni formativi; questo significa a mio parere che chi “professa” nell’università di massa dovrà chiedersi quale sia la funzione (o, se si preferisce, la “servibilità”) di ciò che insegna nel contesto di un’università che intenda la formazione degli studenti (e dei futuri insegnanti) non come mero passaggio di dati e/o competenze tecnico-specialistiche dal docente/dispensatore al discente/contenitore, quanto piuttosto come processo finalizzato alla formazione di cittadini consapevoli in grado di percepire la *complessità* e rapportarsi criticamente con essa (*decifrarla*, o almeno tentare di decifrarla), e dunque di poter esprimere, per così dire, la propria voce *in capitulo* (in qualunque ambito della vita sociale).

2. Alle considerazioni appena esposte si lega a doppio filo la questione della *qualità* dell’insegnamento; questione che, se poche volte in passato è stata centrale, anche oggi che, finalmente, sembra esserlo diventato, è spesso oggetto di molta approssimazione, se non di faciloneria. Abbiamo avuto decenni durante i quali le risorse impiegate nell’ambito dei servizi socio-culturali in generale, e nell’università nello specifico, non sono quasi mai state chiamate a fornire risultati, e sovente il comprensibilissimo disgusto per parole come “efficientismo” e “produttivismo” ci ha portato a considerare qualunque servizio sociale come autogiustificantesi, appagante per il fatto stesso di esistere. Quello che a me pare certo è che non dobbiamo comportarci come quei famosi soldati giapponesi che continuavano a combattere una guerra già da tempo terminata senza che loro lo sapessero: intendo dire che mi pare un errore tanto fare dell’università un *locus* più o meno *amoenus* a difesa dei valori del passato e tagliato fuori dallo sviluppo della società contemporanea quanto adeguarla ad esigenze di tipo “mercantilistico” che finirebbero per ridurre del tutto o quasi gli aspetti critici, problematici (e dunque maggiormente formativi) dell’insegnamento.

3. Mi concentrerò in particolare su come a mio avviso proprio per lo statuto epistemologico che le è proprio, per le caratteristiche delle questioni che essa affronta, per i principi metodologici che la contraddistinguono e che hanno sempre saputo unire – come elementi di un unico sistema analitico ed esegetico – la linguistica, la storia letteraria e l’ecdotica, per di più in una dimensione che è costituzionalmente comparatistica (e si tratta di aspetti a mio avviso di per sé di alto valore formativo), la Filologia romanza possa offrire un grande contributo, anzi possa essere fondamentale, per affrontare alcuni nodi cui la formazione degli insegnanti deve tentare di dare una risposta. Sto alludendo in particolare a due grandi emergenze educative, che a me pare stiano diventando (e forse già sono diventate) vere e proprie emergenze democratiche.

3.1. L'“ineducazione” linguistica, ovvero l'incapacità – direbbe John Lyons (*Lezioni di linguistica*, Roma-Bari, Laterza, 1984, p. 29; ed. originale: *Language and Linguistic*, Cambridge, University Press, 1981) – di essere «stilisticamente multilingui», ove nell'avverbio “stilisticamente” va compresa ovviamente tanto la dimensione diafasica quanto la dimensione diamesica: intendo dire che bisognerà interrogarsi su ciò che l'insegnamento della Filologia romanza può offrire per permettere allo studente futuro insegnante di avere piena competenza linguistica, posto che parte integrante di tale competenza sono: a) l'«abilità di un parlante a controllare le differenze significative di registro e ad adeguare la struttura dei suoi enunciati agli specifici contesti, alla luce delle sue intenzioni comunicative» (Lyons 1981, p. 301); b) la capacità di comprendere che esistono sempre «differenze strutturali e funzionali» (Lyons 1981, p. 18) tra lingua parlata e lingua scritta che dipendono da motivi storici e culturali e che, dunque, variano diatopicamente da una lingua ad un'altra e diacronicamente all'interno della stessa lingua; c) la capacità di riflessione metalinguistica. E a quest'ultimo riguardo vale forse la pena di aggiungere due parole, poiché tutti ci scontriamo quotidianamente (credo) con le contraddizioni che nascono dal fatto che la scuola media superiore (se si eccettuano forse, e non sempre, gli ordinamenti che possono avvalersi di quel formidabile strumento di riflessione metalinguistica che sono le cosiddette “lingue morte”) punta l'attenzione quasi esclusivamente sul possesso di codici linguistici legati alla comunicazione informale ed emotiva, per lo più orale, mentre è opportuno che la formazione universitaria e in particolare quella degli insegnanti porti lo studente a possedere ben altre competenze linguistiche e metalinguistiche: in altre parole, possiamo dire che spesso lo studente è dotato di un *codice ristretto*, ovvero posseduto in modo privo di elaborazione cosciente, mentre è opportuno interrogarsi su come portarlo a possedere un *codice elaborato*.

3.2. La dimensione “psicologica” che caratterizza le nuove generazioni di studenti (futuri insegnanti) e che chiamerei “puntiforme” (egocentrata e puramente sincronica) e la conseguente incapacità di collegare tra loro in un sistema organico dotato di senso elementi apparentemente lontani. La domanda sottesa ai processi cognitivi dello studente è: «qual è il mio senso?» (e non «qual era il senso dei miei predecessori?» o «qual è il senso dei miei vicini?»). Questo è un punto fondamentale. Voglio dire che oggi gli studenti vivono ancora in una dimensione per lo più “egocentrata” e “sincronica”, sono cioè immersi nel (proprio) presente ed hanno una percezione “corta” del passato. Da qui bisogna partire per sviluppare percorsi formativi che permettano di far passare gli studenti (in particolare quelli che saranno insegnanti) da una dimensione puramente individuale o di gruppo ad una dimensione sociale, dal tempo psicologico (percezione egocentrica del tempo, dimensione soggettiva delle esperienze) e dal tempo cronologico (che procede per scansioni uguali e omogenee: ore, giorni, ecc.) al tempo storico (che procede aritmicamente, per movimenti discontinui, che vede diversi “tempi storici” convivere e che, soprattutto, non coincide con il succedersi cronologico degli avvenimenti). Tutto ciò se intendiamo come una delle finalità generali più importanti della Scuola come istituzione educativa quella di contribuire alla formazione di una coscienza critica, aperta al dubbio, in grado di liberare la personalità dai residui di egocentrismo e di formare o, nella migliore delle ipotesi, di rafforzare gli elementi fondamentali dell'essere cittadini attivi e consapevoli, prefiggendosi di porre gli studenti in condizione di accedere ai problemi con la consapevolezza critica che i fatti (*tutti* i fatti) vanno accertati e che le interpretazioni (*tutte* le interpretazioni) trovano il loro fondamento nelle ri-costruzioni, frutto di un lavoro critico di per sé perfezionabile (e dunque che tutte le interpretazioni hanno diritto di cittadinanza nel dibattito purché fondate sullo sforzo ri-costruttivo, sulla necessità della verifica, ecc.): ciò al fine di sviluppare atteggiamenti di accettazione di quello che chiamerei il “gioco democratico” del conflitto delle interpretazioni, del pluralismo delle idee, del confronto e della coesistenza, per mezzo del progressivo decondizionamento dagli stereotipi culturali del proprio gruppo di appartenenza (etnico, religioso, sociale). E non v'è chi non veda come molto abbia da dire in proposito la nostra disciplina, non solo per tutto ciò che in proposito può fornire (in termini di contenuti e di metodi) la linguistica romanza (in particolare nelle sue dimensioni diacronica, diatopica e diastratica), ma anche per le riflessioni che può indurre l'ecdotta, con questioni che le

sono proprie come l'idea di edizione critica come ipotesi di lavoro accettabile solo se scientificamente fondata, come processo analitico ed esegetico che ordina razionalmente dati spesso confusi e comunque difficilmente attingibili al fine di ri-costruire un fatto (nel nostro caso un fatto testuale) e tentarne una interpretazione.