

Esperienze di didattica nei Corsi triennali di Lingue

Gioia Zaganelli

Il compito assegnatomi è di proporre alcune riflessioni sulla didattica per il triennio dei Corsi di Lingue. Prima di farlo vorrei però ripercorrere insieme a voi alcune perplessità, o meglio alcune difficoltà, che mi hanno accompagnata negli ultimi anni e che mi hanno indotta a scegliere, per il triennio di Lingue, i contenuti di cui vi parlerò tra poco. La prima difficoltà, quella che domina tutte le altre, consiste in un non so se radicale ma certo notevole cambiamento di prospettiva. Perché la mia generazione è stata abituata a pensare alla Filologia romanza come alla grande signora, alla dama nobile dei saperi umanistici impartiti nel nostro paese. Da qualche tempo però ci siamo dovuti abituare al fatto che nell'opinione di molti quella grande signora è diventata una vecchia signora un poco acciaccata, che deve difendersi da molti nemici, primo tra tutti una sorta di ostilità diffusa, che lambisce anche alcuni dei nostri colleghi. Quelli ad esempio che per giustificare il tentativo di espellere la Filologia da questo o quel corso accampano più o meno pretestuosi ricordi dei programmi dei corsi da loro un tempo seguiti o quelli che in quotidiani importanti usano, o meglio hanno usato la Filologia romanza come esempio di tutto ciò che il nostro mondo deve lasciarsi alle spalle.

Ora, il grado di salute della nostra disciplina è certamente molto diversificato, dipende da molte variabili e comunque ognuno di noi sa come stanno le cose a casa propria. Ma certo è che se ci troviamo qui, a discutere di problemi di didattica, vuol dire che almeno i presenti ritengono che qualcosa debba essere fatto. D'altronde, su questo, la nostra disciplina non ha mancato di preveggenza. Se non ricordo male, in una riunione non troppo distante dalla fondazione della SIFR qualcuno pose il problema di una riflessione sulla didattica. Non mi risulta però che quella proposta abbia avuto un seguito strutturato e condiviso. Almeno fino a tempi recenti.

Ora, questa difficoltà ad affrontare il problema è comprensibile. Proprio perché il nostro modello disciplinare è così forte, nobile e solido, era ed è tanto più difficile metterlo in discussione. Proprio perché così forte, nobile e solido ogni variazione poteva - e può - essere percepita come un delitto di lesa maestà. Ma la conseguenza di questa difficoltà coincide con un rischio, il rischio di procedere non per revisioni, ripensamenti, cambiamenti ma per prosciugamenti e riduzioni. Con il rischio cioè di fornire gli stessi contenuti, ma in quantità ridotte, diciamo in dosi pediatriche. Rischio che ne contiene un

altro, ed è che gli studenti non capiscano granché o comunque non capiscano il senso complessivo di ciò che ascoltano a lezione, o di ciò che studiano.

E quanto a questo vi racconto un piccolo episodio, solo indirettamente collegato a ciò che ho appena detto, ma che tempo fa fece scattare in me un primo campanello di attenzione. Molti anni fa Emmanuèle Baumgartner tenne una lezione a Bologna sulla narrativa tristaniana, nel corso della quale lesse alcuni brani del Tristano di Thomas in un francese che lì per lì facemmo fatica a riconoscere. Perché? Perché leggeva con pronuncia adattata alle consuetudini del moderno. Finita la lezione le chiedemmo ragione di un comportamento ai nostri occhi così bizzarro, così contrario alle nostre abitudini. E lei, sorpresa della nostra sorpresa, rispose: se non faccio così i miei studenti - in Francia - non capiscono nulla. E l'unica cosa che conta è che gli studenti capiscano.

Ecco, l'unica cosa che conta è che gli studenti capiscano, perché solo così possono apprendere e formarsi. E per far questo li si deve - e uso un termine neutro - motivare, cosa che preferisco formulare con un termine più forte: li si deve appassionare.

Ora questo è un problema che riguarda non solo la nostra disciplina ma gran parte delle discipline umanistiche, che non possono “appassionare” gli studenti dando loro ciò che gli studenti oggi in genere chiedono, una utilità immediata, spendibile o potenzialmente spendibile - che è poi il senso del 3 senza il 2 - o comunque contenuti non troppo distanti dal loro mondo, che spesso vive di solo presente. Altre discipline più o meno vicine alla nostra hanno trovato - o hanno creduto di trovare - una soluzione a portata di mano. Penso ad esempio agli insegnamenti di letteratura che si sono in gran parte orientati sull'800 e ancora di più sul '900. Ma questo a noi non è permesso. Noi non possiamo spostarci in altri momenti del tempo perché il nostro tempo è il Medioevo, lungo finché si vuole ma Medioevo pur sempre. Il fatto però che altri abbiano potuto farlo ha aumentato le nostre difficoltà, perché ha aumentato il nostro isolamento, anche dal punto di vista cronologico appunto, isolamento dunque nel dilagante modernismo o meglio contemporaneismo, che si aggiunge all'isolamento - questo condiviso con altre discipline umanistiche - nel dilagante tecnicismo e nel dilagante scientismo. Tutte cose, badate bene, che io non mi sento di criticare in quanto tali, sia perché su questo piano credo che il nostro paese abbia ancora un buon tratto di strada da percorrere, sia perché più passa il tempo più i saperi si moltiplicano, si complicano, si diversificano, e non si può dunque sempre procedere per aggiunzioni. In alcuni casi si deve procedere per selezione, altrimenti i file diventano troppo grossi e non ci sono memorie capaci di contenerli.

Ma questo è ovviamente un problema, perché se si deve selezionare è facile dire che la prima cosa da fare è selezionare a monte, tagliando i rami vecchi, o antichi. Ma così, diciamo noi, si tagliano in realtà le radici.

E dunque torniamo a noi, a noi docenti di Filologia romanza cui spetta il compito di motivare o, come ho detto prima, di appassionare. Ora anche su questo, dal nostro punto di vista, cosa c'è di più appassionante non dico della Filologia romanza ma del Medioevo? Cosa di più appassionante dei tanti risvegli, dei tanti inizi, delle tante origini di cui la nostra disciplina è testimone? Se non la pensassimo così non saremmo qui e certo in quest'aula non devo convincere nessuno. Ma il punto è convincere gli altri, e convincerli non - come spesso sento dire - della nostra centralità, ma del ruolo che possiamo utilmente svolgere a vantaggio di un progetto di formazione complessiva.

Come fare? A questa domanda la prima risposta generalissima che mi sento di dare è: spogliandoci della paura di essere semplici e riappropriandoci delle nostre responsabilità. Perché le responsabilità altrui sono tante e ben note: le trasformazioni delle istituzioni scolastiche secondarie, il mondo nuovo in cui operiamo e viviamo, decreti ministeriali che in molti casi non ci hanno favorito. Ma limitarsi a segnalare difficoltà che vengono dall'esterno è secondo me esercizio sterile, in parte inutile. O meglio, alcune di quelle difficoltà vanno certo segnalate ma nelle sedi opportune, diciamo politiche. A noi però, in quanto docenti, compete la responsabilità di agire sul nostro terreno per convincere gli altri della nostra utilità, o della nostra non inutilità. Ma per farlo dobbiamo scendere dal piano delle petizioni di principio al piano operativo. Che è ciò che intendo con essere semplici.

E allora, con semplicità, vi espongo alcune riflessioni sul triennio delle Scuole di Lingue, riflessioni nate dalla mia personale esperienza. Ed è chiaro dunque che il contesto in cui opero le ha in gran parte determinate - e tutti sapete che insegno a Urbino, quindi in una sede relativamente piccola, relativamente isolata, con un bacino di utenza diciamo genericamente centro-meridionale.

Ora la prima domanda da porre è: cosa vogliamo per gli studenti del triennio? Per rispondere bisogna porre preliminarmente un'altra che è: chi sono gli studenti del triennio? Ebbene, almeno nella mia esperienza, sono una compagine molto disomogenea e al suo interno molto diversificata. Diversificata quanto a formazione precedente, secondaria: gli studenti che vengono dai licei tradizionali - classico e scientifico - sono una minoranza, i più vengono dai licei linguistici, molti - e non necessariamente i peggiori - da istituti tecnici, professionali, commerciali. Questo significa che in non

pochi casi i nostri - o almeno i miei - studenti non hanno mai sentito nemmeno il profumo di una disciplina umanistica. Figuriamoci della filologia.

Non solo. Alcuni di questi studenti - da noi la maggior parte - si fermano al triennio, altri - in numero minore - proseguono con la Magistrale. Questo significa che la maggior parte di loro non si pone l'insegnamento come obiettivo. Lo dico perché mi sembra che nelle discussioni su questi temi che di tanto in tanto mi capita di ascoltare, o di leggere, l'implicito, il non detto, sia invece proprio il rovescio di questa realtà, e cioè il fatto che noi dobbiamo primariamente pensare alla formazione dei futuri insegnanti. Questo certo va fatto, ma se riflettiamo solo sul triennio di Lingue questo aspetto non può figurare come unico, o come centrale.

E ancora, altra disomogeneità da non sottovalutare: non tutti gli studenti hanno la stessa lingua romanza come lingua di specializzazione: chi ha francese, chi ha spagnolo - e a Urbino ci fermiamo qui, con una netta prevalenza da anni ormai degli specialisti di spagnolo sugli specialisti di francese - chi, in altre sedi, ha portoghese o altro ancora.

Infine, e qui però entrano in gioco le differenze di ordinamenti didattici da sede a sede, in alcune sedi, come per esempio la mia, agli studenti è data la possibilità di biennializzare la Filologia con un esame di secondo anno a scelta guidata - dove la Filologia romanza, insieme alla germanica e alla slava, sta in alternativa con glottodidattica, storia dell'arte moderna e una terza lingua. In altre sedi invece il triennio prevede una sola annualità.

In tanta diversità c'è però un elemento comune, un'esigenza condivisa da tutti i nostri studenti ed è una fortissima richiesta di formazione professionalizzante, pragmatica, o comunque non teorica, non storica, non letteraria, o molto limitatamente teorica, storica, letteraria. Chi insomma si iscrive a Lingue in genere ha obiettivi molto concreti, visto che questo corso di studi è percepito come una via di mezzo tra una formazione genericamente umanistica e una formazione professional-aziendalistica. Contraddizione questa che caratterizza fin dalle origini la vita dei Corsi di Lingue e in particolare delle ormai ex Facoltà di Lingue, e alla quale quasi tutte le sedi hanno non a caso risposto attivando corsi di tipo aziendalistico appunto, nei quali le discipline più propriamente umanistiche sono sostituite da discipline economiche e giuridiche.

Da questa breve lista della spesa direi che le cose da trattenere sono tre: per il triennio bisogna pensare ad un corso che in molti casi può essere l'unico e che dunque deve sostenersi da solo; questo corso non può non tenere conto delle diverse scelte linguistiche e non può quindi essere centrato solo sull'area gallo-romanza o iber-

romanza e così via; questo corso non può non essere coerente con le concrete esigenze degli studenti, la cui prima richiesta è quella di imparare le lingue, esigenza alla quale curiosamente l'università italiana e la scuola italiana nel suo complesso non sempre sanno rispondere con efficacia.

Ma allora cosa offrire, cosa scegliere nel mare sconfinato del nostro ambito disciplinare? Mare sconfinato, sì, perché in esso convivono linguistica, letteratura, ecdotica e perché di ciascuna di queste sezioni esistono tante variabili quante sono le aree linguistiche e culturali coinvolte dalla nostra disciplina. Nel mondo di ieri la risposta era facile, perché si poteva non scegliere e si potevano dunque organizzare programmi complessi in cui c'era spazio per la parte istituzionale con il Manuale, in alcuni casi per un secondo Manuale, di letteratura, accompagnato da alcuni testi dati in lettura, e poi per il corso monografico. Ma ora questo non si può più fare, perché farlo equivarrebbe a dare un poco di tutto, ma in pillole. Con esiti certo non confortanti.

Dunque si deve scegliere e io non ho certo la presunzione di dirvi cosa va scelto, ma vi dirò cosa ho scelto io. Date le premesse che ho posto non vi stupirà sapere che per la prima annualità del triennio ho scelto un corso orientato sul versante linguistico. Ma date le premesse che ho posto non vi stupirà nemmeno sapere che per versante linguistico non intendo un corso di antico francese, antico provenzale o antico spagnolo. Intendo invece un corso al quale ho dato il titolo, un poco pomposo, di *Lingue romanze a confronto. Elementi di storia comparata della lingua italiana, francese e spagnola*. Che è un corso sulle origini delle lingue romanze, nel quale la prospettiva è però rovesciata. E nel quale infatti parto dall'oggi, cioè dalla competenza linguistica di studenti italofoni e di specialisti o di francese o di spagnolo, e nel quale tengo conto del loro interesse primario per le lingue intese come strumenti di comunicazione. Le prime lezioni sono infatti dedicate ad un problema sul quale da qualche anno si riflette in sede europea, che è quello della intercomprensione spontanea tra lingue romanze. Problema che in sede europea è affrontato su basi pragmatiche - non so dirvi francamente quanto efficaci - cioè per facilitare e quindi diffondere la conoscenza almeno passiva di quattro o cinque lingue romanze, ma che io pongo per far capire che le ragioni di quella possibile intercomprensione spontanea stanno dietro la superficie dei fenomeni, al di là della sincronia, nel tempo lungo della formazione del sistema romanzo. Posso così introdurre la prospettiva diacronica, che gli studenti oggi in genere non hanno o che comunque disdegnano, spiegando che è in questa prospettiva che possiamo dare ragione della relativa trasparenza e della relativa opacità delle lingue romanze oggi, cosa che illustro

fin dall'inizio con esempi in italiano, francese e spagnolo e che continuo ad illustrare così, comparativamente, lungo tutto il corso. Questo aggancio al mondo della loro esperienza, ma anche questo diciamo rispetto o questa considerazione per le lingue che studiano, in qualche modo li motiva, dà loro il senso di qualcosa che può essere utile, non fosse che perché può aiutarli a capire.

All'interno di questa cornice ne introduco un'altra, che è il quadro storico-linguistico, secondo me utilissimo perché aiuta a tramutare i problemi in immagini, immagini di popoli che si scontrano, si incontrano, si mescolano - insieme alle lingue che parlano o che hanno parlato - e perché aiuta a chiarire il quadro di un'Europa che è, perché è stata, sostanzialmente meticciasca. Ed è inutile sottolineare quanto questo problema, il problema delle migrazioni e di tutto ciò che ne consegue, faccia parte dell'esperienza quotidiana dei nostri studenti e quanto con esso dovranno sempre più fare i conti. Poste queste premesse posso con coscienza relativamente tranquilla propinare una selezione dei più significativi cambiamenti fonetici, morfosintattici e semantici, che propongo comunque sempre in termini comparativi. Anche in questa parte più propriamente linguistica l'obiettivo che cerco di non perdere mai di vista è dare agli studenti il senso della continuità, di origini intese come tappa di un fluire continuo, di una corrente che li riguarda e contiene. E che li contiene tutti, perché è solo comparando e confrontando, solo riflettendo sulle continuità e discontinuità che possono approfondire e capire il loro ambito di specializzazione. Il tentativo insomma è quello di far capire che le lingue sono un cantiere aperto, che le lingue vivono di conservazioni, mutamenti, innovazioni e che in questa prospettiva l'errore non è qualcosa da segnare con matita rossa o blu ma un fondamentale elemento di comprensione, perché spia di un cambiamento linguistico in atto. Questo rovesciamento di prospettiva rispetto alla prospettiva prevalente nei nostri studenti, che è sincronica e normativa, è secondo me un contributo importante che la nostra disciplina oggi può dare, perché equivale a dare il senso della profondità, diciamo pure il senso della storia o comunque della storicità dei fenomeni.

Ora, tutti ci conosciamo, tutti sapete che non ho mai avuto una particolare passione per problemi di tipo linguistico e che nella mia attività di ricerca mi sono sempre dedicata a tutt'altro. Ma da alcuni anni mi sono resa conto che questo era l'unico terreno sul quale mi potevo muovere senza tradire i presupposti del nostro ambito disciplinare, ma senza nemmeno tradire, o senza tradirle più di tanto, le aspettative degli studenti.

E allora, di nuovo, gli studenti. Alcuni reagiscono male, o non troppo bene, ma devo dire che sono veramente pochissimi. Mentre ho alcuni riscontri positivi. Il primo è che negli

ultimi anni un certo numero di studenti del curriculum aziendalistico - dove la Filologia romanza ovviamente non c'è - ha scelto la nostra disciplina come esame a scelta libera. Il secondo è che una percentuale non irrilevante degli studenti del primo anno biennializza. Ed è solo a questo punto, e dunque solo a loro, che rivolgo - anzi che rivolgiamo, perché ci alterniamo con Antonella Negri - un corso di letteratura romanza delle origini. Ma qui, al secondo anno, i problemi sono meno spinosi e si può operare con maggiore libertà. Si tratta infatti di studenti che non sono obbligati a seguire un corso ma che scelgono, liberamente, e se scelgono la Filologia è perché sono già motivati e, in alcuni casi, direi anche appassionati, non forse alla disciplina in quanto tale ma certo all'epoca medievale e alla prospettiva storica, di lunga durata, alla quale si sono abituati al primo anno.

E torno però al primo anno, che è quello che ci riguarda tutti, nel senso che non tutte le sedi offrono la possibilità di biennializzare. E immagino le vostre tante obiezioni e immagino soprattutto l'obiezione di fondo. Facendo così, selezionando il campo così selettivamente cosa resta di tutto il resto? Cosa resta della Filologia?

A queste prevedibili obiezioni potrei rispondere riprendendo la domanda che poco fa ho lasciato in sospeso, che era: cosa vogliamo per gli studenti del triennio di Lingue? Beh, non posso dire che proprio non voglio, ma certo non mi aspetto che diventino dei filologi. Mi aspetto però, o quanto meno desidero, che la nostra disciplina possa contribuire in modo significativo alla loro formazione, e che possa continuare a farlo.

Ma in realtà è un'altra la risposta che voglio dare ed è che, anche così, della Filologia secondo me resta moltissimo, forse l'essenziale. Sono certa che se ora chiedessi cosa è la Filologia romanza avrei risposte diverse, dettate dalla personale reinterpretazione che ciascuno di noi dà di questa disciplina molto, forse troppo complessa. I più probabilmente risponderebbero: è edizione di testi, alcuni direbbero: è interpretazione e critica, altri: è analisi linguistica, metrica, retorica, stilistica e così via. E credo che questo sia un problema, forse il problema di fondo, questa latitudine smisurata del nostro ambito disciplinare che è anche ciò che rende così difficile spiegare cosa in realtà esso sia e che rischia di farlo apparire, agli occhi dei più e anche dei nostri studenti, se non proprio opaco certo assai poco trasparente. E desidero allora citare qui quanto August Boeckh scrive nelle righe di apertura del suo *La filologia come scienza storica*: «Il concetto di scienza o di una disciplina scientifica non è dato da un'enumerazione discontinua degli elementi contenuti in essa. Sembra che questo sia di per sé sufficientemente comprensibile; ma molti sono abituati a considerare la filologia soltanto

una congerie di discipline e quanti di essa hanno una simile considerazione non potrebbero di certo fornire altro concetto che non coincidesse con l'enumerazione delle sue parti, tutto sommato, cioè, nessuno. Ma il concetto autentico di ciascuna scienza, e quindi anche della filologia, deve, in relazione alle parti costitutive di essa, comprendere quanto c'è di comune nei concetti delle singole parti».

Prendendo spunto da qui, e mantenendomi sulla linea di quella semplicità che ho richiamato poco fa, mi sento di dire che l'elemento primo, e forse fondativo della nostra disciplina, è la conservazione della memoria. Memoria delle lingue, memoria della letteratura, memoria dei testi. Credo che, almeno ragionando in termini empirici, questo sia l'elemento trasversale, che ci riguarda tutti e che riguarda tutto ciò che facciamo, indipendentemente da e preliminarmente a qualunque percorso di specializzazione, che ci si orienti cioè sul versante linguistico o su quello letterario o su quello ecdotico. Se partiamo di qui è filologia, certo, salvaguardare la memoria delle lingue, come, ovviamente e a maggior ragione, la memoria dei testi, in qualunque modo si decida di interrogarli. Ma, se ragioniamo così, possiamo scoprire che la struttura a tre livelli (triennio, magistrale, dottorato) può tornarci utile, perché ci consente di dare agli studenti del primo livello ciò che di fatto nessun'altra disciplina oggi può dare, e cioè la consapevolezza che il loro presente linguistico è anche in virtù di ciò che è stato. E perché possiamo via via specializzare gli altri, o meglio addestrarli alla stessa consapevolezza, a partire da altre zone della nostra non poco onnivora disciplina.