Zeitschrift: Quaderni grigionitaliani
Herausgeber: Pro Grigioni Italiano
Band: 74 (2005)
Heft: 2

Artikel: Useless Knowledge e insegnamento delle lingue ovvero "per capire una lingua non è necessario parlarla"

Autor: Giudicetti, Gian Paolo

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-56537

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 17.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

GIAN PAOLO GIUDICETTI

Useless Knowledge e insegnamento delle lingue ovvero «per capire una lingua non è necessario parlarla»

Recentemente si è discusso assai, soprattutto in merito all'italiano in Svizzera, di politica scolastica linguistica. Il discorso si è focalizzato più sulla questione particolare della difesa dell'italiano in Svizzera, che su quella generale del ruolo dell'istruzione. Oggi si scontrano una visione «funzionale» della scuola e una più ampia. Scegliendo la seconda, si propone l'opzione di una via diversa per l'insegnamento delle lingue, che in Europa sta qua e là prendendo piede, quella dell'intercomprensione. L'intercomprensione insiste sulla possibilità di capire l'altro anche senza possedere attivamente la sua lingua e sullo studio parallelo di lingue imparentate, per esempio le lingue romanze. I vantaggi sono: concezione culturale e non funzionale della lingua; plurilinguismo, apprendimento più rapido, priorità alla lettura e all'autodidattismo.

1. Istruzione funzionale e cultura

L'insegnamento dell'italiano in Svizzera non è un problema di coesione nazionale

Negli ultimi mesi, in conseguenza delle soppressioni avvenute o minacciate di alcune cattedre svizzere di italianistica, della tendenza complessiva al ridimensionamento dell'insegnamento dell'italiano nella Svizzera tedesca e della non approvazione in Consiglio Federale di una legge volta a difendere le minoranze linguistiche, si è discusso molto, nella Svizzera italiana, di politica scolastica linguistica[1]. Il discorso si è focalizzato più sul piano politico che su quello educativo, più sulla questione particolare della difesa dell'italiano in Svizzera che su quella generale del ruolo dell'istruzione. Questa focalizzazione, pertinente a livello dell'azione politica, è troppo stretta a quello della riflessione.

---

[1] Cfr. per esempio David Streiff, *L'apporto dell'italiano al federalismo svizzero: un esempio per l'Europa delle lingue e delle culture*, conferenza al convegno dell'AISLLI del 15-19.7.2003, Lovanio – Louvain-la-Neuve – Anversa – Bruxelles; Diego Erba, *Si mette male per l'italiano*, in «La Regione Ticino» su rete, 7.2.2004; Stefano Vassere, *Quattro lingue per quattro culture*, in «Azione», 25.2.2004, p. 26; Id, *Le*

Si è trasformata una questione di politica educativa europea in una questione di politica federalista svizzero-ticinese, sopravvalutando il ruolo politico del plurilinguismo elvetico e scegliendo di affrontare il dibattito da una prospettiva nazionale invece che in una prospettiva almeno europea e più consona alla realtà odierna.

Le scelte di politica linguistica nella Svizzera tedesca sono tutt'al più il sintomo di un'attenzione calante alle minoranze, non un aspetto essenziale. Per il federalismo svizzero conta la volontà di ascolto, non il plurilinguismo. Meglio una Svizzera in cui tra le regioni linguistiche si comunicasse solo in tedesco che una che nasconde l'indifferenza sotto il plurilinguismo. Vige una retorica diffusa e ingiustificata sulla funzione politica delle lingue[2]. Imporre politicamente una lingua non ha effetti integrativi. In Belgio i francofoni erano e sono parzialmente obbligati a imparare il neerlandese e i neerlandofoni sono costretti a imparare il francese durante sei-otto anni, eppure la coesione nazionale soffre di problemi ricorrenti: i neerlandofoni, per scelta politica, soprattutto qualche decennio fa si rifiutavano spesso di parlare francese e i francofoni imparano male il neerlandese per la mancanza di volontà sia degli insegnanti che degli allievi[3]. Alcune delle guerre dell'età contemporanea sono avvenute tra comunità che parlano la stessa lingua o varianti poco diverse di una stessa lingua.

In tempi di costruzione europea e di prossimità dei continenti, stimare che uno svizzero tedesco dimostri poca apertura mentale non imparando l'italiano è un argomento provinciale[4]: se invece di imparare l'italiano, imparerà l'inglese, lo spagnolo, lo svedese o il basco, questo gli permetterà di aprirsi al mondo e di arricchire la cultura svizzera.

---

lingue al crocevia dell'insegnamento. Riflettendo sul dilagare dell'inglese nelle aule scolastiche svizzere, in «Corriere del Ticino», 10.3.2004, p. 33; ID, *L'italiano «de noántri»*, in «Azione», 14.7.2004, p. 25; SAVERIO SNIDER, *Addio bella cattedra. Il Poli senza l'italiano*, in «Corriere del Ticino», 26.11.2004, pp. 1 e 11; GABRIELE GENDOTTI, *La lingua italiana sulla Rämistrasse*, in «Corriere del Ticino», 10.12.2004, pp. 1 e 15; OTTAVIO BESOMI, *Zurigo, la nostra cultura messa in ombra*, in *Ibidem*, p. 41; MAURO DELL'AMBROGIO, *Sulle barricate per la lingua italiana?*, in «Corriere del Ticino», 31.1.2005, p. 7; REMO FASANI, *Osservazioni sulla cattedra che fu la mia*, in «Corriere del Ticino», 1.2.2005, p. 4; ALESSANDRO MARTINI, *Una storia da non interrompere*, intervista a cura di Paola Pettinati, in «La Regione Ticino», 2.2.2005, p. 31; [senza firma], *Italiano, il rincrescimento del 'ministro'*, in «La Regione Ticino», 5.2.2005, p. 27; ANGELO ROSSI, *Lingue e vita economica*, in «Azione», 9.2.2005, p. 11.

2 È anche l'avviso di DELL'AMBROGIO, *Sulle barricate*, cit., che considera esagerate le lamentele sulla coesione nazionale ipoteticamente in crisi.

3 L'idea che lo stato svizzero abbia quale compito importante la sovvenzione delle minoranze linguistiche (cfr. ORAZIO MARTINETTI, *La cultura politica*, in «La Regione Ticino», 12.2.2005, p. 22) va ridimensionata.

4 La gran parte dei ticinesi non studia il tedesco per ragioni di coesione nazionale, ma fa di necessità lavorative virtú e ignora volentieri le minoranze al suo interno (per quest'ultimo punto, cfr. [senza firma], *Unità? Lardi: vedo nero*, in «La Regione Ticino», 29.1.2005, p. 3, in cui sono riportate dichiarazioni polemiche di Claudio Lardi sul modo ticinese irrispettoso di trattare i grigionesi italiani nel momento in cui i ticinesi chiedono più attenzione agli Svizzeri tedeschi, e FASANI, *Osservazioni*, cit.).

Scuola istruttiva e scuola formativa

Im Rennen der Philosophie gewinnt, wer am langsamsten laufen kann oder: der, der das Ziel zuletzt erreicht[5].

Il problema delle lingue non si situa sul piano della coesione svizzera, ma su quello della concezione dell'educazione pubblica. Negli ultimi anni è particolarmente importante l'opposizione tra una concezione della scuola che a volte è chiamata utilitaristica, e che andrebbe definita come "di utilità a breve termine", e una non utilitaristica, che andrebbe definita come "di vera utilità". La seconda parla di "istruzione"; la prima, dominante negli ultimi anni come si constata con l'armonizzazione universitaria europea prevista dagli accordi di Bologna[6], parla di "formazione"[7], tende cioè a misurare quantitativamente e a breve termine i contenuti e le capacità appresi dagli studenti, e a appiattirsi sulle esigenze della società contemporanea, spesso dell'economia[8].

La concezione diffusa è che la scuola vada vista come un'industria[9] o come un'azienda, sia che si incoraggi questa concezione, come il gruppo Economiesuisse che ha chiesto recentemente che la scuola svizzera sia gestita con «una struttura di gestione di tipo aziendale al posto di organismi di tipo collegiale»[10], sia che si accetti questo orientamento perché considerato inevitabile. Lo affermano costantemente i rettori universitari europei, con una prontezza tipica di chi, invece di accettare il fatto compiuto dopo analisi critica e lunga resistenza, lo provoca, lo accelera e lo rende sí, allora, inevitabile[11]. Nella «nuova università» europea, che «non è simile a un'azienda, è *un'azienda*»[12], «lo scienziato deve vendere la propria ricerca come se fossero scarpe»[13]:

> È terrificante vedere pagine e pagine di pubblicità su questa o quella facoltà, neanche fossimo al mercato. C'è una idea di produttività che nulla ha a che fare con l'università o la ricerca.[14]

---

5 LUDWIG WITTGENSTEIN, *Remarques mêlées*, Trans-Europa-Repress, Mauvezin 1984, p. 40. È un aforisma del 1938.

6 Cfr. AA.VV., *Tre più due uguale zero. La riforma dell'Università da Berlinguer alla Moratti*, Garzanti, Milano 2004, con gli articoli tra gli altri di Cesare Segre, Michele Loporcaro e Pier Marco Bertinetto.

7 Per la distinzione tra "istruzione" e "formazione", cfr. HERVÉ BOILLOT e MICHEL LE DU, *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogie contemporain*, PUF, Paris 1993, pp. 16-8 e 37.

8 Cosí per l'insegnamento dell'inglese. Cfr. VASSERE, *Le lingue al crocevia*, cit.

9 Cfr. IVAN ILLICH, *Une société sans école* – 'Deschooling Society', 1970 –, Seuil, Parigi 1980, pp. 83 e 193.

10 Cfr. (ATS/red), *L'università come un'azienda*, in «La Regione Ticino», 9.2.2005, p. 7.

11 Ad esempio, il rettore dell'Università di Louvain-la-Neuve, in Belgio, Bernard Coulie, nel *Discorso introduttivo alla Chaire Franqui 2005*, a Louvain-la-Neuve, il 21 febbraio 2005. Cfr. THEDOR W. ADORNO, *Minima moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp, Frankfurt am M. 1997, p. 228: «nicht sowohl passt Kulturindustrie sich den Reaktionen der Kunden an, als dass sie jene fingiert».

12 REMO CESERANI, *La qualità totale del mercato sale in cattedra*, in «Il Manifesto», 22.4.2004, p. 14.

13 THOMAS OERTLE, e-mail privato del 22.1.2005. REMO CESERANI (*Riflessioni sulla riforma universitaria*, in «Bollettino '900», versione e-mail, dic. 2003, IX/6) stima che la distinzione essenziale non sia più tra scienze umaniste e naturali, ma tra «aree scientifiche e di ricerca, che comprendono anche le scienze umane, e aree più legate alle attività esecutive, tecniche e manageriali». Nei grandi paesi europei, scrive Ceserani, «le scuole professionalizzanti hanno preso un posto sempre più di rilievo «dentro» l'università, hanno assorbito energie e attratto finanziamenti».

14 EDOARDO SANGUINETI, «*Dico no al governo e alla scuola-mercato*», intervista a cura di I. Vantaggiato, in «Il Manifesto», 15.5.2004, p. 6.

La tendenza va di pari passo con l'industrializzazione, è quindi anziana ed era stata notata da Gramsci, che ne vide l'aspetto positivo di utilità sociale e di rinnovamento delle materie insegnate:

> Oggi la tendenza è di abolire ogni tipo di scuola "disinteressata" (non immediatamente interessata) e "formativa" o di lasciarne solo un esemplare ridotto per una piccola *élite* di signori e di donne che non devono pensare a prepararsi un avvenire professionale e di diffondere sempre più le scuole professionali specializzate in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminati. La crisi avrà una soluzione che razionalmente dovrebbe seguire questa linea: scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo[15].

Con la differenza, rispetto a quello che sta accadendo oggi, che Gramsci, nella sua prospettiva pragmatica e sociale (e Gramsci aveva anche un progetto di riforma sociale a lungo termine, che proveniva da decenni di riflessioni teoriche), prevedeva, prima della fase universitaria specialistica, un liceo che favorisse la formazione generale, i valori umanisti e l'indipendenza intellettuale ed etica dello studente:

> Nella scuola unitaria la fase ultima [corrispondente al liceo] deve essere concepita e organata come la fase decisiva in cui si tende a creare i valori fondamentali dell'"umanesimo", l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale necessarie per l'ulteriore specializzazione sia essa di carattere scientifico (studi universitari) sia di carattere immediatamante pratico-produttivo (industria, burocrazia, organizzazione degli scambi, ecc.)[16].

Una scuola meritevole di essere finanziata da soldi pubblici deve guardare oltre le mode intellettuali e le esigenze immediate del mercato, entrando nella sfera della *Useless Knowledge*[17], quella conoscenza che perché non si pone uno scopo immediato sa essere utile più profondamente. Non solo la scuola non dovrebbe appiattirsi sull'ambiente politico ed economico: essa ha il compito di fungere da fattore di equilibrio, di far da contraltare alle tendenze più invadenti della società[18]. In un momento in cui si segnalano problemi di concentrazione nei giovani, è controproducente accettare supinamente il difetto ed eliminare il tipo di lezione tradizionale[19]; in una fase storica in cui quasi tutti i giovani

---

15 ANTONIO GRAMSCI, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1974, p. 98.

16 *Ibidem*, p. 102. Cfr. anche ID, *Marxismo e letteratura*, a cura di Giuliano Manacorda, Editori Riuniti, Roma 1975, p. 91.

17 Cfr. BERTRAND RUSSEL, *In Praise of Idleness. And other essays*, Routledge, London e New York 2004 (1935), pp. 22-3.

18 Cfr. la teoria «contro-ciclica» di David Riesman e la concezione dell'educazione come «attività termostatica», equilibrante, di Neil Postman (per entrambe, cfr. NEIL POSTMAN, *Enseigner, c'est résister*, Le centurion, Paris 1981 – *Teaching as a Conserving Activity*, Delacorte, New York 1979).

19 Cfr. POSTMAN, *Enseigner*, cit., p. 107 e 120-1 e GEORGE STEINER e CÉCILE LADJALI, *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*, Albin Michel, Paris 2003, nel quale C. Ladjali, giovane insegnante di un liceo francese, racconta la propria esperienza. Ha accompagnato allievi difficili, in gran parte di origine maghrebina,

europei padroneggiano i mezzi informatici e la comunicazione a chilometri di distanza, è più utile insistere sul libro e sulla dimensione storica:

> Sarebbe un'inutile ridondanza collocare questo mondo al centro dell'insegnamento, giacché esso fa già parte dell'ambiente in cui viviamo e sa diffondere molto bene la propria pedagogia. Al contrario, la scuola dovrebbe fare da contrappeso alla pressione di tale universo, insegnando tutto ciò che di solito esso non propone[20].

2. Un'opzione nell'insegnamento delle lingue: l'intercomprensione

Di fronte a una tendenza caratterittata da «ricette del pragmatismo più banale»[21], nella quale, come ironizza M. Serra, «per ottimizzare il tempo, si comincerà a studiare già sullo scuola-bus» e «la nuova figura professionale dell'autista-tutor (due ruoli, un solo stipendio) reciterà l'Eneide scandendo la difficile metrica latina col clacson»[22], in una prospettiva che al contrario intenda l'ambito scolastico come equilibrante rispetto alla società, quali soluzioni adottare per l'insegnamento delle lingue?

Non è tanto importante che si studi prima l'inglese, come si preferisce in alcuni cantoni svizzerotedeschi[23], l'italiano o l'arabo, quanto come si studino e con quale scopo. Inoltre, considerati anche i dubbi sulla propozionalità diretta tra finanziamenti dell'istruzione pubblica e apprendimento individuale[24], le ragioni di risparmio e quelle legate alla domanda di una data materia vanno tenute in conto[25], ma esclusivamente quando sono serie, non semplificatrici e inserite in una visione a lungo termine.

Il problema non è che una cattedra d'italiano sia eliminata, ma che una materia ricca di prospettive storiche, come puó esserlo la storia della letteratura italiana, sia sostituita da un insegnamento appiattito sull'attualità, come può esserlo una cattedra di giornalismo (sembra sia il caso all'università di Neuchâtel)[26], o che le cattedre di letteratura italiana, francese o inglese del Politecnico di Zurigo siano sostituite da una cattedra che, fin

---

nello scrivere un libro di sonetti e una *pièce*. Ricorda che per le sue lezioni ha bisogno solo di un tavolo, una matita e un libro («Pour travailler avec mes élèves, j'ai besoin d'une table, d'un crayon et d'un livre. Je pense que les élèves ont perdu ce rapport indispensable à la simplicité, à l'étonnement simple – s'il est possible qu'il soit simple – devant un grand texte», p. 91). Nello stesso libro G. Steiner invoca il ritorno al silenzio per i giovani, l'educazione alla concentrazione, di conseguenza l'eliminazione di apparati didattici inutili. Cita Pascal: «Si on arrive à être assis dans une chaise, silencieusement, seul dans une chambre, on a eu une très grande éducation» (*Ibidem*).

20 Marc Fumaroli, citato in AA.VV., *Tre più due*, cit., p.11.

21 Ceserani, *La qualità*, cit.

22 Michele Serra, *Moratti computer e gessetto*, in «L'Espresso» su rete, 29.9.2004, dal n. 37 del 2004.

23 Cfr. Marco Baschera, *Scuola, lingue e coesione nazionale*, intervista a cura di Mario Frasa, in «Corriere del Ticino», 13.11.2002, p. 39.

24 Cfr. Ignazio Bonoli, *La Svizzera spende molto per la formazione*, in «Azione», 29.9.2004, p. 3. Hanno messo in dubbio, in maniera convincente, l'utilità della scuola pubblica, gli anarchici Illich (*Une société*, cit.) e Denis de Rougemont, *Les Méfaits de l'Instruction publique*, Eureka, Lausanne 1972 (1929).

25 Cfr. Rossi, *Lingue*, cit e *Italiano, il rincrescimento*, cit., che vanno nella direzione di giustificare per ragioni economiche o per il basso numero di studenti la soppressione della cattedra d'italiano dell'università di Neuchâtel.

26 Cfr. Alfred Strohmeier, *Hanno ucciso l'italiano*, intervista a c. di Lauren Bagnasco Corre, «L'universo», 13.1.2005, p. 1.

dal bando di concorso scritto in gergo postmoderno con una vaghezza giustamente ridicolizzata da P.M. Bertinetto[27], e dalle lezioni di prova che «spaziano dal «Salto nello spazio submediale leggendo Schiller» al problema di «Amadeus e Altantropa: letteratura e architettura nel segno dell'elettricità», o ancora alle «Fantasie ai confine del sapere» e all'»Immagine in mondi reali»»[28], corre verso il tentativo di legittimare le materie umanistiche con il ricorso impostore[29] all'analogia scientifica, con la messa in avanti di un'utilità sociale immediata e ipotetica. O. Besomi nota come lo scimmiottamento da parte del Politecnico di Zurigo di istituti universitari statunitensi come il MIT (Massacchussets Institute of Technology) sia fuori luogo, perché il MIT, a cattedre dal contenuto «attuale» come quella dedicata allo studio dei media, affianca cattedre numerose di materie umanistiche tradizionali, letteratura, linguistica e altro[30].

Il discorso vale per le materie letterarie, ma anche, per esempio, per la linguistica (M. Loporcaro, in un saggio del citato *Tre più due uguale zero*, critica chi vorrebbe ridurre le scienze della lingua alla sociolinguistica, disciplina apparentemente impegnata, abolendo gran parte della dimensione storica presente nella glottologia tradizionale e nella storia delle lingue) e per l'insegnamento delle lingue.

Un'opzione possibile per l'insegnamento delle lingue, che rispetta le idee difese in questo articolo (apertura oltre i confini svizzeri; concezione della lingua non utilitaristica; autonomia dello studente), sulla quale si discute da qualche anno in altri paesi europei (Germania, Belgio, Italia), adotta la via, che dovrebbe procedere parallelamente a vie più tradizionali, dell'intercomprensione. L'intercomprensione è la comprensione reciproca di interlocutori di lingue diverse, allorché ognuno di essi parla la propria lingua. Per esempio, un italiano che parla italiano con uno spagnolo che gli risponde in spagnolo pratica l'intercomprensione.

L'intercomprensione, che presuppone la facoltà di comprendere una lingua, senza esigere quella di parlarla o scriverla, è stata utilizzata e incoraggiata soprattutto tra lingue della stessa famiglia linguistica, facendo leva sulle conoscenze in una di esse. All'università di Francoforte, da qualche anno, gli studenti di romanistica frequentano un corso di un anno, in cui, partendo dalle conoscenze di francese acquisite al liceo, imparano a leggere in spagnolo, italiano, portoghese, catalano e romeno, cioè le principali lingue romanze. Si è soprattutto insistito sull'apprendimento della lettura, svolto su testi letterari, giornalistici o altro, né scolastici né facilitati. Un manuale per imparare a leggere parallelamente gli idiomi romanzi principali è disponibile in diverse lingue[31]. Tentativi simili, a uno stadio almeno per ora più arretrato, sono stati intrapresi per la famiglia delle lingue germaniche e quella delle lingue slave.

---

[27] In AA.VV., *Tre più due*, cit., p. 158.

[28] Snider, *Addio bella*, cit.

[29] Il riferimento è a Alan Sokal e Jean Bricmont, *Impostures intellectuelles*, Odile Jacob, Paris 1997, satira brillante della corrente filosofica postmoderna più deleteria.

[30] Cfr. Besomi, *Zurigo*, cit.

[31] Ad esempio l'edizione tedesca, romena e francese. L'edizione italiana è Gian Paolo Giudicetti, Costantino Maeder, Horst Klein e Tilbert Stegmann, *EuroComRom - I sette setacci, Impara a leggere le lingue romanze*, Shaker, Aachen 2002.

I vantaggi di questo tipo di insegnamento, che nel migliore dei casi va affiancato all'approfondimento di due o tre lingue straniere, sono trattati nelle sezioni seguenti.

Concezione non funzionale della lingua

Francesco Sabatini, da presidente dell'Accademia della Crusca, nel 2002 sosteneva che l'italiano si trovava nell'occasione storica di diffondersi nel mondo, se fosse riuscita a diventare una lingua non solo di cultura, ma anche economicamente utile[32]. L'argomentazione, più raffinata, era simile a quella del discorso che qualche tempo fa Berlusconi rivolse ai diplomatici italiani, invitandoli a non promuovere l'insegnamento di Dante e Manzoni, bensí l'economia. Dal punto di vista dell'insegnamento delle lingue, non si capisce però perché la collocazione in un contesto storico, culturale e letterario ampio, debbano nuocere all'uso più immediato della lingua. Come scrive P. Mastrocola, minando con una domanda semplice le basi funzionali di gran parte dei manuali scolastici, quelle secondo le quali allo studente va insegnata la lingua nelle situazioni quotidiane, in macelleria, in strada e in garage e che da qualche decennio mortificano i giovani intelligenti:

> Davvero noi crediamo che un ragazzo che sappia leggere Rimbaud non sia poi in grado di andarsi a comprare una stupida baguette?[33]

Passare da Rimbaud alla baguette, continua P. Mastrocola, sarà più facile che passare dalla baguette a Rimbaud. In quest'ottica, l'insegnamento basato sull'intercomprensione fa affidamento sul fatto che uno studente che ha imparato a leggere Verga o Calvino sa domandare la collocazione di una strada a Roma. Se qualche volta userà un registro troppo elevato, avrà imparato, magari dalla traduzione leopardiana di Epitteto, ad accettare stoicamente l'inconveniente.

Rapidità dell'apprendimento e plurilinguismo ampio

Questo tipo di insegnamento si basa in buona parte sulle somiglianze tra lingue della stessa famiglia linguistica. Studiando in maniera sistematica solo quello che differisce tra più lingue, permette di raggiungere più velocemente un livello alto. Permettendo lo studio parallelo di più lingue apre a un plurilinguismo maggiore di quello a cui si è abituati.

Questo è possibile, se ci si accorda a postulare una gerarchia di priorità tra le diverse facoltà linguistiche (leggere, ascoltare, parlare, scrivere), scegliendo di cominciare dalla lettura e accettando una conoscenza attiva (parlare e scrivere) imperfetta. L'esperienza dimostra che l'insegnamento scolastico delle lingue è tradizionalmente lento e lacunoso. Si trascorrono anni tra i rudimenti della grammatica, si passa tardivamente alla lettura di opere interessanti e, comunque, si giunge raramente alla possibilità di una conversazione approfondita e della lettura di testi complessi. È cosí, per esempio, per le conoscenze in tedesco o inglese di chi ha terminato un liceo ticinese, o per quelle nelle lingue straniere

---

[32] Cfr. Francesco Sabatini, *La nostra è un'occasione storica, ma non deve prevalere la burocrazia*, in «Corriere della Sera » su rete, 17.12.2002.

[33] Paola Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Parma 2004, p. 109.

dei maturandi francesi, belgi francofoni o italiani, tant'è che, come ha rilevato S. Ambroso, a volte nei formulari italiani il livello di lingua straniera tra cui bisogna scegliere è: ottimo, buono, sufficiente, scolastico, a indicazione dell'affidamento che si fa sulla qualità dell'apprendimento linguistico nelle scuole[34].

C. Maeder, poliglotta professore di italiano all'università di Louvain-la-Neuve, in Belgio, racconta spesso l'aneddoto di una studentessa francofona d'italiano che non seppe riconoscere in *profondo* la parola *profond*. Nel film *Vou para Casa* (2001) di Manoel de Oliveira, ambientato in Francia, un amico del protagonista interpretato da Michel Piccoli, non capisce che *solitudine* significa *solitude* e 'M. Piccoli' deve tradurre per lui la parola in francese. Questo accade quando si trattano lingue imparentate, come sono lo spagnolo per un italiano o il neerlandese per un tedesco, come se fossero lingue del tutto sconosciute, e soprattutto quando si insegna a uno studente italofono il francese o lo spagnolo come se fossero l'urdu o dialetti cinesi.

Tra le lingue neolatine, le somiglianze sintattiche superano di gran lunga le differenze. Anche per il romeno, la lingua più periferica del sistema romanzo, è sufficiente conoscere alcune particolarità, quali la posposizione dell'articolo determinativo, per comprendere ciò che a prima vista sembra difficile.

La maggior parte delle differenze sostanziali riguarda il lessico, ma anche in questo settore, tolti gli internazionalismi, il lessico panromanzo, i prestiti condivisi di origine germanica anziana e di origine inglese moderna, resta poco di ignoto ed è sufficiente conoscere circa venti regole di corrispondenza fonologica (all'*h* spagnola iniziale corrisponde una *f* nelle altre lingue romanze – per esempio *hierro*, *ferro*; il nesso *br-* portoghese corrisponde a *bl-* nelle altre lingue romanze; ecc.) per riconoscere parole della stessa provenienza. Restano allora circa 100 parole importanti tipiche di una lingua, forse 300 in romeno, che ha un numero importante di prestiti slavi, sempre in una quantità accessibile allo studente:

> Il n'y a rien de plus stupide que d'entendre dans les couloirs de l'ONU des diplomates espagnols, italiens ou français communiquer entre eux en anglais, alors qu'en quinze ou vingt heures on peut apprendre à comprendre l'autre, tout en s'exprimant dans sa propre langue[35].

> L'intercompréhension entre les langues romanes montrerait qu'il n'est pas nécessaire de passer par des traductions anglaises pour avoir accès à des ouvrages publiés dans l'Europe du Sud[36].

---

[34] Cfr. SERENA AMBROSO, *Guidare l'apprendimento dell'italiano come L2. Un decalogo della ricerca e del Quadro Europeo di Riferimento (elaborato dopo un processo non sommario)*, presentazione alla giornata di studi di Bruxelles del 9.11.2002 *La competenza linguistica in italiano: non solo 'parole'*. Nella versione scritta degli atti (Vrije Universiteit Bruxelles, Bruxelles 2003, pp. 1-21) l'osservazione è scomparsa.

[35] LOUIS-JEAN CALVET, *«Une langue qui meurt, c'est une vision du monde qui disparaît»*, intervista a cura di M. Payot, in «L'Express», 22.11.2004.

[36] Claire BLANCHE-BENVENISTE, *L'intercompréhension des langues romanes*, in Luc Collès, Jean-Luc Dufays, Geneviève Fabry e Costantino Maeder (a cura di), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*, De Boeck-Duculot, Bruxelles 2001, p. 462.

Le 15-20 ore di cui parla L.-J. Calvet sono un dato scientifico, come le 60 ore per imparare a leggere testi di alta difficoltà in tre lingue romanze[37].

J. Binon e S. Vanvolsem ricordano come tra gli obiettivi linguistici dell'Unione Europea vi sia che ciascun suo abitante conosca almeno due lingue straniere in maniera parziale[38]. H. Weinrich suggerisce che ogni europeo debba, oltre all'inglese, conoscere almeno un'altra lingua straniera[39]. C. Hagège crede che ogni europeo debba imparare almeno due lingue fin da bambino[40]. A. Maalouf suggerisce che ogni europeo impari una seconda lingua europea e come terza l'inglese[41].

Fino all'ottavo secolo la comprensione reciproca europea era possibile «sogar zwischen entfernten Gebieten des niedergangenen römischen Imperium»[42]. Nell'ottica dell'intercomprensione si possono considerare ragionevoli come obiettivi minimi per tutta la popolazione europea quelli citati (due lingue straniere, obiettivo che in Svizzera o nei paesi scandinavi è realtà, ma che nelle grandi nazioni monolinguistiche, Francia, Germania, Spagna, Italia o Gran Bretagna è lontano), e al contempo proporre mire più alte. Il primo scopo è quello di saper comprendere due o tre lingue della stessa famiglia linguistica, il secondo quello, per ogni europeo, di comprendere almeno una lingua romanza, una germanica e una slava, in modo da aprire la strada alla comprensione di quasi tutte le lingue europee (finlandese, ungherese, basco e turco sono quasi tutte le lingue europee non appartenenti alle tre grandi famiglie). Non è utopico pensare che una persona di media cultura possa essere in grado di leggere dieci-dodici lingue. Un plurilinguismo «asymétrique et lacunaire»[43] è meglio di un monolinguismo perfetto[44]:

> Il problema della cultura europea del futuro non sta certo nel trionfo del poliglottismo totale [...] ma in una comunità di persone che possano cogliere lo spirito, il profumo, l'atmosfera di una favella diversa. Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il «genio», l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione[45].

---

37 Cfr. Françoise Ploquin, *Esprit de famille*, in «Le Monde Diplomatique», gennaio 2005, p. 23.

38 Cfr. Jean Binon e Serge Vanvolsem, *De l'éveil aux langues romanes à l'intercompréhension*, in : Luc Collès, Jean-Luc Dufays, Costantino Maeder (a cura di), *L'enseignement du français, de l'espagnol et de l'italien dans les pays francophones. État des lieux, modélisation, propositions pour la formation des enseignants. Belgique et Canada francophones, France, Suisse romande*, De Boeck, Bruxelles 2002, pp. 114-123.

39 Cfr. Harald Weinrich, *Trois cordes à nos arcs*, in «Le Monde des débats», luglio-agosto 1993.

40 Cfr. l'intervista nel corso della trasmissione televisiva «Forum des européens» su «Arte», 9.11.2002.

41 Cfr. Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières*, Grasset, Paris 2003 (1998), pp. 162-3.

42 Sabine Stoye, *Eurocomprehension: Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*, Shaker, Aachen 2000, p. 15.

43 Cosí chiama il proprio bilinguismo francese e fiammingo Pierre Alechinsky (*Le Lointain proche*, in «La Nouvelle Revue Française», gennaio 1999, 548, pp. 108-18, qui p. 111).

44 Ma non vi è proporzionalità inversa tra numero di lingue conosciute e padronanza linguistica. Anzi, è probabile che più lingue si conoscano più aumenti la coscienza della ricchezza della propria lingua e sia più facile usarla in maniera appropriata.

45 Umberto Eco, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Laterza, Roma-Bari 1993, pp. 376-7.

Priorità alla lettura

Imparare una lingua partendo dalla lettura non preclude un passaggio ulteriore alle altre facoltà linguistiche. In compenso è una soluzione migliore per altri fattori. In primo luogo, in una classe con più di cinque persone, il lavoro individuale di lettura è più efficace del lavoro in gruppi o dell'insistenza sull'orale. In una lezione tradizionale di lingua orale in una classe di venti studenti, le pseudodiscussioni frequenti nella scuola secondaria e al liceo, lo studente singolo può parlare per circa 30 secondi, leggendo lavorerà per quasi tutta l'ora. In secondo luogo, partire dalla lettura di un testo invece che dalle basi della grammatica[46], le quali sono introdotte solo via via che sono necessarie per comprendere un testo, richiede una concentrazione maggiore e insieme è più stimolante intellettualmente: si usa la lingua straniera per quello che è, una via per aprire ad altri mondi e a una cultura maggiore, alla lettura di giornali, saggi scientifici, letteratura, e non come una realtà a sé stante, nella quale i dettagli della grammatica contino di più della ricchezza culturale che sta dietro le parole. Ad esempio, è più fruttifero l'insegnamento delle lingue classiche basato sui testi di quanto non lo sia quello fondato sull'apprendimento a memoria delle regole grammaticali.

Entrando in un'aula, «si le maître se tait, et si les enfants lisent, tout va bien»[47], scrisse Alain, che si espresse contro un tipo di lezione magistrale, quello in cui l'insegnante chiacchiera e l'allievo pensa a quanti minuti manchino alla fine dell'ora. E Croce, distinguendo la lingua fine a sé stessa dei retori dalla «lingua incarnata»:

> Ogni bravo insegnante non insegna la lingua, ma fa leggere e gustare gli scrittori, comunica, dunque, non la lingua astratta, ma la lingua incarnata. Non corregge sopra un modello arbitrario, e meccanicamente, gli scritti dei suoi alunni, ma, mettendosi nello spirito di ciascuno, mostra a ciascuno quel che veramente intendeva dire e non ha detto. Non uccide l'individualità degli scolari, ma fa sí che ciascuno ritrovi sé stesso[48].

Priorità all'autodidattismo

«Tra le molte violenze alla libertà di un uomo, una delle peggiori è quella di obbligarlo a sapere ciò che non vuole»[49] è una frase che deve essere sfumata, soprattutto se applicata ad allievi molto giovani, dei quali può essere presupposta l'ignoranza di ciò che si vuole, ma l'autodidattismo è sacrificato sistematicamente e indebitamente nella gran parte delle scuole. Illich ha scritto del «discredit jeté sur l'homme ou la femme qui se seraient eux-mêmes instruits»[50] ; W. Frijhoff, dopo uno studio storico, che «l'histoire de la *pédagogie* et des sciences de l'éducation elle-même constitue au fond une histoire de la théorie et

---

46 Cfr. Stoye, *Eurocomprehension*, cit., pp. 90-91.

47 Alain, *Propos sur l'éducation*, Quadrige / PUF, Paris 1986 (1932), p. 67.

48 Benedetto Croce, *Problemi di estetica e contributi alla storia dell'estetica italiana*, Laterza, Bari 1910, p. 216.

49 Guido Piovene, *La coda di paglia*, Baldini & Castoldi, Milano 2003 (1962), p. 100.

50 Illich, *Une société*, cit., p. 71.

des pratiques de la relation éducative, étrangère à toute forme d'autodidaxie, dont d'ailleurs les dangers sont souvent et abondamment mis en avant»[51].

Quali sono i pericoli dell'autodidattismo? Si tratta del timore che il giovane autodidatta si trovi impreparato di fronte alle esigenze della società? Se fosse cosí, sarebbero sufficienti esami rigorosi per la concessione dei diplomi. Si tratta, più probabilmente, di una sintesi tra l'inerzia istituzionale e sociale che tende a temere l'originalità e il superamento della mediocrità, quel sentimento che Russell aveva denominato «gelosia democratica», ricordando l'episodio nel quale gli abitanti di Efeso esiliarono Ermodoro, colpevole di essere «meilleur que le reste du peuple»[52], da una parte, e, dall'altra, del timore altrettanto istituzionale, ma anche tipico della natura dell'insegnante, della perdita di controllo. Cosí, in alcune università (a Louvain-la-Neuve, in Belgio, ma voci simili provengono da università italiane), mentre la riforma universitaria concepita a Bologna perora a parole l'autonomia dello studente, gli studenti che non possono seguire regolarmente i corsi perché lavorano o perché sono responsabili di una famiglia, lamentano di essere svantaggiati agli esami e di non ricevere programmi alternativi, liste di lettura ragionevoli che sostituiscano la frequenza ai corsi.

Il «Direttore dell'amministrazione dell'insegnamento e della formazione» dell'università di Louvain-la-Neuve ha motivato, buffamente, la prudenza nell'offerta di vie alternative con il timore di dare un'immagine di inutilità dei corsi professorali:

> Là où on ne peut pas faire en sorte que tous ceux intéressés par un cours puissent y assister, Il faut voir dans quelle mesure certains cours ne peuvent pas proposer une alternative pédagogique [...]. Cependant, il faut rester prudent à ce niveau car on ne peut pas [...] leur [agli studenti] faire croire que cela n'a aucune importance de venir aux cours[53].

La riforma di Bologna rende più problematico l'autodidattismo anche perché, espandendo e sistematizzando il sistema di crediti, funzionale all'equivalenza dei corsi tra le università europee, aumenta l'omologazione quantitativa, non solo tra i corsi, ma anche tra le materie. Ceserani nota che curriculum diversi avranno la stessa durata, sebbene, ricorda, studiare cinese e spagnolo non richieda lo stesso tempo, né studiare la teoria dei sistemi e il motore a scoppio. Queste equivalenze irrazionali non corrispondono a esigenze reali europee[54].

Corsi di lingua che si basino sulla lettura, sulla scelta di testi da parte dello studente, nei quali l'insegnante funga da riferimento pratico, al quale è possibile porre domande quando non si possa avanzare soli, e non da fulcro della lezione, sono preferibili dal profilo dell'autodidattismo.

---

51 WILLEM FRIJHOFF, *Autodidaxies, XVIe-XIXe siècles. Jalons pour la construction d'un objet historique*, in «Histoire de l'éducation», maggio 1996, 70, pp. 5-27, p. 6.

52 POSTMAN, *Enseigner*, cit., p. 217.

53 PHILIPPE PARMENTIER, *«Accès libre» et «accès conditionné»*, intervista a cura di Fabien Tyteca e Stéphanie Planche, in «La Savate», 4.2.2005, pp. 3-5, p. 4. Parmentier è incaricato di organizzare l'introduzione delle «minori» (corrispondenti alle *Nebenfächer* delle università svizzerotedesche) nella sua università.

54 Cfr. CESERANI, *Riflessioni*, cit.

Utilità scientifica[55]

Da quando il latino è caduto in crisi in quanto lingua di comunicazione scientifica, i limiti linguistici si sono tradotti in un restringimento drastico delle possibilità di aggiornamento e di istruzione. Se ne accorsero i dotti del Settecento, nel momento della fioritura definitiva delle lingue volgari. Il poeta, botanico e anatomista svizzero Albrecht von Haller (1708-77) scrisse il 21 luglio 1774 al medico losannese Tissot (1728-97):

> Je suis entouré de livres de la foire, qui a richement rendu. Il y a des observations de chirurgie de Schmucker, l'esculape de M. Zimmermann, des observation de medecine de M. Buttner, un abregé de chirurgie de M. Theden, une infinité d'autres livres tous en Allemand, le latin va disparoitre entierement. Voila M. Lepechin qui a donné en Russien 2 volumes de son journal de voyages. Tous savoir va se reduire a l'etudes des langues[56].

Haller scriveva in francese, allora lingua veicolare, e non si cura di fare qualche errore di ortografia. Il commento di M. Stuber, che ha studiato la corrispondenza di Haller e che si riferisce alla situazione svizzera è che

> auf der einen Seite steht der Schweizer Haller, der [sich], nicht zuletzt dank seiner guten Sprachkenntnisse, problemlos auf der Ebene der europäischen Gelehrtenrepublik bewegt. Auf der anderen Seite stehen die Schweizer Tissot und [Horace-Bénédict de] Saussure [1740-99], welche wie die meisten ihrer Kollegen aus Lausanne oder Genf [...] nicht in der Lage sind, aus eigenen Kräften die aktuelle Fachliteratur von der anderen Seite der deutsch-französischen Sprachgrenze aufzunehmen[57].

La differenza, allora tra svizzerotedeschi (Haller era nato a Berna) e romandi è quella tra chi è in grado di seguire le nuove pubblicazioni scientifiche e chi deve affidarsi alle traduzioni – e quindi alle scelte degli editori – e alle compilazioni nella propria lingua. Il ragionamento implicito di chi incoraggia l'egemonia dell'inglese è che questa lingua ha sostituito il latino quale strumento mondiale di comunicazione. Ma siamo sicuri che sia cosí? Forse lo è nelle materie scientifiche, nelle quali le innovazioni tendono a imporsi più facilmente all'attenzione internazionale, ma in quelle umaniste ha spesso la meglio, al contrario, una logica inversa, che fa sí che si discuta soprattutto delle idee e delle informazioni pubblicate in inglese e si emarginino, con un grave danno conoscitivo, gli scritti che appaiono in lingue meno diffuse e che pure non sarebbero difficilmente accessibili. Quanti studiosi italiani di letteratura leggono ciò che si produce teoricamente in Spagna? Quanti ricercatori germanici leggono le pubblicazioni in danese? Quante lacune conosci-

---

[55] In questo paragrafo si riprende COSTANTINO MAEDER e GIAN PAOLO GIUDICETTI, *Europa, plurilinguismo e insegnamento dell'italiano ai francofoni*, in «Incontri», 2004, 19, pp. 53-61.

[56] *Albrecht von Hallers Briefe an Auguste Tissot, 1754-1777*, a cura di Erich Hintzsche, Bern, Stuttgart, Wien 1977, pp. 394-5, citato in: MARTIN STUBER, *Binnenverkehr in der europäischen Gelehrtenrepublik. Zum wissenschaftlichen Austausch zwischen Deutschland und der Schweiz in Korrespondenznetz Albrecht von Hallers*, in «Das achtzehnte Jahrhundert», 2002, 26/2, pp. 193-207, p. 203.

[57] STUBER, *Binnenverkehr*, cit., pp. 203-6.

tive crea l'ignoranza delle lingue slave e del vasto patrimonio russo? Basti pensare al ritardo con cui sono arrivate in occidente le ricerche dei formalisti russi degli anni '20 o di Bachtin. Per un umanista essere in grado di leggere numerose lingue significa avere accesso a un universo di conoscenze più ampio e meno omologato.

L'argomentazione politica

Si accenna infine a un argomento che per alcuni fautori europei dell'intercomprensione, soprattutto tra gli intellettuali francofoni di sinistra, è il più importante, ma che non dovrebbe esserlo, perché nasce da una posizione antiamericana pregiudiziale per estendersi illegittimamente dalla lotta contro la pubblicità della McDonald's o della Nike all'insofferenza contro l'inglese di Shakespeare o di Salinger.

Con un ragionamento parziale, che tratta le lingue romanze come dialetti della stessa lingua, ma non fa lo stesso con le lingue germaniche, B. Cassen scrive:

> Que l'on cesse de dire aux Européens qu'ils ne peuvent communiquer entre eux qu'en anglais. Au sein de l'Union européenne, on compte 174 millions de locuteurs de langues romanes, contre moins de 70 millions d'anglophones de naissance[58].

Cassen considera che nel mondo il blocco delle lingue romanze è diffuso più dell'inglese, in 60 Stati (30 il francese, 20 lo spagnolo, 7 il portoghese, ecc.) contro i 45 dell'inglese, con un numero di parlanti comparabile.

L'intercomprensione è via intrapresa da svedesi, norvegesi e danesi, che a scuola imparano le basi grammaticali delle altre due lingue rispetto a quella che è la propria lingua madre[59]. Uno spagnolo e un italiano che parlano inglese tra di loro non è un fenomeno illogico per motivi antiimperialisti, ma perché non parlare nella propria lingua limita le possibilità espressive. Per chi non è disturbato dal dominio dell'inglese, e considera sovrapponibili la conoscenza approfondita di una lingua veicolare universale, che potrebbe essere l'inglese, e un ampio plurilinguismo, l'intercomprensione resta un modo per rendere più fruttuoso l'insegnamento delle lingue, per aprire l'accesso a molte culture, per comunicare parlando la propria lingua madre.

---

[58] BERNARD CASSEN, *Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais*, in «Le Monde Diplomatique», gennaio 2005, pp. 22-3.

[59] Cfr. PLOQUIN, *Esprit*, cit.