

FELIX KRULL, UN GIOCOLIERE DEL PLURILINGUISMO

Anna Maria Curci

Kol'ko jazykov vieš, tol'kokrát si človekom. (Quante lingue conosci, tante persone sei)

Con la citazione di questo proverbio slovacco si apre un documento europeo di grande importanza nella storia dell'educazione plurilingue, la *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo al Comitato Economico e Sociale, al Comitato delle Regioni*, datata 22 novembre 2005 e che disegna un nuovo quadro strategico per il multilinguismo.

La pluralità di lingue e di culture, viene sottolineato con vigore, rappresenta una risorsa e non un problema: “L'Unione europea è fondata sull'unità nella diversità: diversità di culture, usi, costumi e credenze – e di lingue. Oltre alle 20 lingue ufficiali dell'Unione, esistono più di 60 lingue autoctone e dozzine di lingue non autoctone parlate da comunità di migranti. È proprio questa diversità a fare dell'Unione europea quello che è: non un 'melting pot' in cui le differenze si fondono, bensì una casa comune in cui la diversità viene celebrata e le nostre numerose lingue materne rappresentano una fonte di ricchezza e fungono da ponte verso una solidarietà e una comprensione reciproca maggiori”.

Se si confrontano gli obiettivi dichiarati esplicitamente dai documenti europei, a partire dal Libro Bianco *Insegnare e imparare. Verso una società conoscitiva*, del 1995, obiettivi ribaditi dalla Strategia di Lisbona – ogni cittadino europeo dovrà essere in grado di comunicare in almeno due lingue europee oltre alla lingua materna – con la realtà fotografata dal Censis nell'ambito del progetto LETitFLY (*Learning, Education and Training in the Foreign Languages in Italy*), le differenze appaiono stridenti. Solo un italiano su tre, infatti – contro un europeo su due - dichiara di saper conversare in una lingua straniera. Nel nostro paese, inoltre, ben il 66,2% di chi afferma di conoscere una lingua diversa dalla propria valuta le proprie abilità scarse nel 50% dei casi e appena sufficienti nel 19%. La lingua più conosciuta è comunque l'inglese (45,4%), seguita da francese (35,5%), tedesco (7%) e spagnolo (5,6%). Il 63,7% conosce una sola lingua straniera, il 28,6% due e solo il 6,4% tre.

Come intervenire, allora? La conferenza “Felix Krull, un giocoliere del plurilinguismo” prende le mosse da un brano tratto dall'omonimo romanzo di Thomas Mann e si propone di mostrare la necessità di avviare e realizzare curricoli realmente plurilingui in contesti istituzionali di apprendimento. Se è certo che la necessità di una educazione linguistica integrata si ripropone oggi con sempre maggiore urgenza, è altrettanto innegabile che essa costituisca un campo d'azione in gran parte inesplorato, con principi, obiettivi, modalità e strategie di intervento da definire. Le geniali intuizioni di cui dà spesso prova la letteratura generano anche in questo riuscito *divertissement* del “mago” analisi, riflessioni e proposte operative per una efficace educazione plurilingue.

Un plurilinguismo solo di facciata?

La letteratura ci suggerisce spesso allegorie e metafore per situazioni e contesti che la ricerca scientifica arriva a codificare in tempi e con processi di riflessione indubbiamente più dilatati nel tempo. Nel percorso che si pone come mèta almeno l'esplicitazione di alcuni principi di educazione plurilingue, ci viene incontro, con una sua opera incompiuta, Thomas Mann.

In *Bekanntnisse des Hochstaplers Felix Krull* (tradotto da Lavinia Mazzucchetti con l'irriverentemente profetico titolo di *Confessioni del cavaliere d'industria Felix Krull*), il protagonista, autore delle memorie, rievoca così i particolari del suo colloquio di lavoro con il signor Stürzli, direttore d'albergo che parla “un tedesco colorato di svizzero”¹:

¹ MANN Thomas, *Confessioni del cavaliere d'industria Felix Krull*, Milano, 4. ed. Oscar Mondatori 1990, p. 133

“ - Tutto bene giovanotto – disse – ma il problema è a che punto sono le sue cognizioni preliminari. Lei capita qui a Parigi... parla almeno francese? -

Questa fu acqua al mio mulino. Ebbi un moto di giubilo, perché con quella domanda il colloquio si volse a mio favore. Torna qui a proposito inserire qualche parola circa la mia disposizione, che fu sempre enorme e misteriosa, per le lingue dei vari popoli. Universale per indole, nutro in me tutte le possibilità del mondo, e non ho in realtà bisogno di avere propriamente imparato un idioma straniero per dare l'impressione di dominarlo correntemente, almeno per un breve tempo, imitando i modi linguistici delle singole nazioni con così esagerata autenticità da giungere alla farsa. [...]

- *Ah, voyons, monsieur le directeur général, vous me demandez sérieusement, si je parle français ? Mille fois pardon, mais cela m'amuse ! De fait, c'est plus ou moins ma langue maternelle – ou plutôt paternelle, parce que mon pauvre père – qu'il repose en paix ! – nourrissait dans son tendre coeur un amour presque passionné pour Paris . [...]*

- Bene, bene. *Do you speak English ?-*

Lo facevo? Non lo facevo, o almeno riuscivo solo per tre minuti al più a fare come se lo facessi, sin che bastava quel poco che del ritmo di quel linguaggio era giunto al mio orecchio attento a Langenschwallbach, a Francoforte, scarse briciole raccolte per caso. Importante era trasformare quel minimo materiale in qualcosa di sufficientemente suggestivo per il momento . [...]

- *I certainly do, Sir. Of course, Sir, quite naturally I do. Why shouldn't I? I love to, Sir. It's a very nice and comfortable language, very much so indeed, Sir, very. In my opinion, English is the language of the future, Sir. I'll bet what you like, Sir, that in fifty years from now it will be at least the second language of every human being...-*

- Perché gira il naso in aria? Non è necessario. E anche le sue teorie sono superflue. Le ho chiesto le sue cognizioni. Parla italiano?

In quell'istante medesimo divenni un italiano, e invece della sussurrante finezza mi lasciai prendere dal più ardente temperamento. Sorse lietamente in me ogni suono italiano che mai avessi udito dalla bocca del mio padrino Schimmelpreester, che sovente e a lungo era stato in quel paese del sole, e mentre agitavo la mano a dita chiuse davanti alla faccia, ad un tratto tornavo ad aprirle tutte e cinque, dissi cantando ed arrotando la *erre*:

- Ma signore, che cosa mi domanda? Sono veramente innamorato di questa bellissima lingua, la più bella del mondo. Ho soltanto bisogno d'aprire la mia bocca e involontariamente diventa il fonte di tutta l'armonia di quest'idioma celeste. Sì, caro signore, per me non c'è dubbio che gli angeli nel cielo parlano italiano. Impossibile immaginare che queste beate creature si servano d'una lingua meno musicale...-

- Alt! – ordinò – Ricade nella poesia mentre sa che mi fa star male. Non può farne a meno? È cosa sconveniente per un personale alberghiero. Ma il suo accento non è cattivo, e a quanto vedo dispone di qualche conoscenza linguistica. È più di quel che mi attendevo².

Anche nel turbine del virtuosismo parodistico di Thomas Mann, il quale si sdoppia anche qui, come sovente accade nelle sue opere, tra rievocazione diretta e teatrali ‘ *a parte*’, inseriti al fine di glossare con atteggiamento perlomeno ambivalente i pezzi di bravura dell'esteta dell'imbroglio Felix Krull, non si può fare a meno di individuare, all'interno del brano citato, alcuni spunti utili alla riflessione nel contesto di ricerca delineato nel paragrafo precedente:

- Cognizione e competenza
- Legame tra lingua e cultura
- Tipologie linguistiche
- Riflessioni metalinguistiche
- Strategie di apprendimento

² *ibid.*, pp. 135-138

- Strategie di esecuzione (conoscenze di fonetica, prosodia, metrica, ma anche di mimica, prossemica; uso dei riempitivi)

L'enucleazione di questi ambiti coincide - come cercherò di evidenziare nel prosieguo del mio discorso, fornendo, ogni qualvolta se ne presenterà l'occasione, indicazioni per la pratica didattica - con l'individuazione di ben precisi contesti di intervento, utili, ce lo auguriamo, a chi voglia provare a dare una forma concreta all'educazione plurilingue.

Cognizione e competenza

Nel brano in questione, il direttore d'albergo chiede a Krull "a che punto sono le sue cognizioni preliminari". Krull replica semplicemente eseguendo autentiche acrobazie linguistiche, regolarmente interrotte da un brusco e spazientito Stürzli, il quale tuttavia, al termine del colloquio, lo assume.

Ai fini dell'oggetto della nostra ricerca, è opportuno chiedersi: qual è il legame tra cognizione e competenza? Quale ricaduta può avere una riflessione del genere nel viaggio alla ricerca di un curriculum plurilingue? Chi ha dovuto, non dico emulare il nostro eroe, ma almeno esercitarsi nel triplo tuffo con notevole coefficiente di difficoltà, consistente nella definizione di "conoscenze, competenze, capacità", sia essa mirata al nobile fine della redazione dell'annuale fatidico Documento di classe per il Nuovo Esame di Stato, ovvero protesa allo scopo filantropico di trovare descrittori per le (famigerate?) griglie di valutazione, affinché queste non si rivelino poi trappole infide per i docenti-commissari, novelli Dr Jekyll – Mr Hyde, nella prossima tornata, poi, ulteriormente scissi tra commissari interni ed esterni, e per i loro candidati, anch'essi condannati al ruolo scisso di pupilli e cavie, non proverà mai sufficiente riconoscenza nei confronti del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e alla chiara formulazione, ivi contenuta, dei saperi.

Sapere, saper essere, saper fare, capacità di apprendere vengono esplicitamente definiti come componenti delle *competenze generali* dell'individuo. L'intreccio intenzionalmente indissolubile di cognizione e competenza, di conoscenza dichiarativa e capacità procedurale è ribadito nel *Quadro* a più riprese: "La *conoscenza*, cioè la conoscenza dichiarativa (*sapere*, vedi 5.1.1), va intesa come conoscenza ricavata dall'esperienza (sapere empirico) o da un apprendimento formale (sapere accademico). Tutta la comunicazione umana dipende da una conoscenza condivisa del mondo [...]. Le *abilità* e il *saper fare* (vedi 5.1.2) [...] dipendono più da capacità procedurali che da conoscenze dichiarative; ma queste abilità possono essere acquisite più facilmente se si intrecciano all'acquisizione di 'conoscenze che possono essere 'dimenticate' e si integrano con forme di saper essere (per es. atteggiamento rilassato o di tensione nel portare a termine un compito) [...] Il *saper essere* (vedi 5.1.3) può essere considerato come la somma delle caratteristiche individuali, dei tratti di personalità e degli atteggiamenti che riguardano, ad esempio, l'immagine di sé e degli altri e la disponibilità ad interagire socialmente. Questo tipo di competenza non può essere visto semplicemente come il risultato di caratteristiche immutabili della personalità. Include fattori che sono il risultato di diversi tipi di acculturazione e che possono essere modificati [...]. Il *saper apprendere* (vedi 5.1.4) mette in gioco il saper essere, il sapere e il saper fare e si basa su competenze di diverso tipo. Il saper apprendere può anche essere concepito come 'sapere, come scoprire l'alterità o essere disponibile a farlo'.³ Più avanti, più precisamente nel capitolo 5, intitolato "*Le competenze di chi apprende e usa la lingua*", la distinzione tra i saperi (competenze generali) si articola in numerose e illuminanti diramazioni: le *conoscenze dichiarative (sapere)* si suddividono in conoscenza del mondo, conoscenza socioculturale e consapevolezza interculturale; le *abilità e saper fare* in abilità sociali, abilità correnti, abilità tecniche e professionali, abilità del tempo libero e abilità interculturali (ad esempio la capacità di fungere da intermediario tra la propria cultura e quella straniera); la *competenza esistenziale (saper essere)* in atteggiamenti, motivazioni, valori morali, convinzioni, stili cognitivi e fattori della personalità; la *capacità di imparare (saper*

³ CONSIGLIO D'EUROPA 2002, pp. 13-15

apprendere) in sensibilità alla lingua e alla comunicazione, consapevolezza e abilità fonetiche generali, abilità di studio e abilità euristiche. Di notevole importanza sono nel contesto indicato, oltre alle competenze generali sin qui elencate, le competenze linguistiche e le competenze pragmatiche.

Con l'aiuto del *Quadro* e con la disponibilità a mettere in relazione ambiti di ricerca tradizionalmente ritenuti come distanti anni luce, cominciamo a intravedere un barlume di geniale intuizione nella disinvolta esecuzione interpretativa delle "cognizioni" in più lingue che Thomas Mann ci propone per il tramite del suo Felix Krull.

Lingua e cultura

Più di una volta, nel corso del colloquio-esibizione con Stürzli, Felix Krull pone l'accento sul legame tra la lingua, nella quale deve dimostrare di possedere "cognizioni", e aspetti culturali. Parlando del francese, Krull lo definisce tra il serio e il faceto "quasi una lingua materna, anzi paterna", e spiega che la familiarità con questa lingua è da ricondurre all'amore per Parigi del padre. Anche a proposito dell'italiano, Felix non resiste all'impulso irrefrenabile di consolidare il *cliché* del "paese del sole". Non si vuole tentare in questa sede, neppure lontanamente, un'arringa in difesa dello stereotipo culturale, intendo piuttosto soffermarmi brevemente su due ordini di considerazioni, relative all'elemento 'cultura' nell'apprendimento (la prima) e nell'insegnamento (la seconda) delle lingue in un curriculum plurilingue.

Il punto di riferimento è nuovamente il *Quadro*: "Il plurilinguismo deve essere considerato nel contesto del pluriculturalismo. La lingua non è solamente un aspetto essenziale della cultura, è anche uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura. Molte delle cose dette si applicano anche in termini più generali: nella competenza culturale di un individuo, le svariate culture (nazionale, regionale, sociale) alle quali ha avuto accesso non coesistono semplicemente l'una a fianco dell'altra. Si confrontano, si mettono a paragone e interagiscono attivamente per produrre una competenza pluriculturale arricchita e integrata, di cui la competenza plurilingue non è che una componente, che interagisce a sua volta con le altre"⁴. Chiarito dunque il sistema di insiemi e sottoinsiemi, ovvero che, in altre parole, la competenza pluriculturale è sovraordinata a quella plurilinguistica, non si deve dimenticare comunque che "la competenza plurilingue e pluriculturale è generalmente non equilibrata, sotto uno o più aspetti", che "il profilo pluriculturale è diverso dal profilo plurilingue (ad esempio: buona conoscenza della cultura di una comunità, ma conoscenza limitata della sua lingua, o conoscenza limitata di una comunità, di cui peraltro si padroneggia bene la lingua dominante)"⁵.

Nel processo di apprendimento, il fascino esercitato da una determinata cultura agisce in misura rilevante sulla motivazione, come riconosce Thomas Mann in maniera indiretta e come non può non ammettere chi, ad esempio nella borsa valori delle lingue classiche e moderne nell'istruzione scolastica, deve registrare impennate strepitose o malinconici declini, passioni sulla cresta dell'onda a fianco di atavici e ostinati rifiuti. Varrebbe la pena comunque di indagare sul fenomeno in questione, al fine di distinguere perlomeno tra mode temporanee e ragioni profonde.

Nella prassi didattica si è rivelata particolarmente efficace la pratica di sottolineare il legame tra lingua e cultura attraverso l'analisi del linguaggio metaforico⁶, attraverso il confronto plurilingue tra proverbi, forme idiomatiche e modi di dire. Le sorprese non mancano qui: la pregnanza sintetica del latino "*Gutta cavat lapidem*" trova fedele e immediata risonanza nel tedesco "*Steter Tropfen höhlt den Stein*"; talvolta la lingua tedesca sa essere ancora più lapidaria di quella latina, come in "*Wie du mir, so ich dir*", corrispondente al latino "*Qui gladio ferit gladio perit*". Una lista discretamente lunga di proverbi, formule e accoppiate vincenti esalta il comune passato allitterativo del tedesco e dell'inglese: a titolo esemplificativo, si riportano qui "*through thick and thin*" / "*through fair and*

⁴ CONSIGLIO D'EUROPA 2002, p. 7

⁵ CONSIGLIO D'EUROPA 2002, p. 164

⁶ Nell'ambito della linguistica cognitiva, George Lakoff ha elaborato, partendo dal suo concetto di metafora, un modello cognitivo basato sulla semantica.

foul” (tedesco: “*durch dick und dünn*”) per indicare amicizie particolarmente salde, nella buona e nella cattiva sorte, mentre l’inglese “*tittle-tattle*” e il tedesco “*Klatsch und Tratsch*” sanno già rievocare a mo’ di onomatopea il chiacchiericcio a puro scopo di pettegolezzo. Se infine l’inglese “*to get cold feet*” e il tedesco “*kalte Füße kriegen*” vanno, come c’era da aspettarsi, a braccetto, forse pochi sospettavano che il tedesco standard “*lange Zähne machen*” ha un corrispondente letterale nel marchigiano “*fare i denti lunghi*”, piuttosto che nell’italiano “*storcere il naso*” (perché di questo si tratta).

Tipologie linguistiche

Lo straordinario sfoggio di Krull non deriva soltanto da una inusuale capacità mimetica, ma dalla felice intuizione dell’esistenza di tipi linguistici.

Le lingue parlate in Europa sono riunite, come è noto, in famiglie, a loro volta riconducibili, o meno, alla matrice comune indoeuropea. Se possiamo dunque identificare, all’interno del gruppo indoeuropeo, le lingue romanze, germaniche, slave, celtiche, elleniche, baltiche e l’albanese⁷, possiamo ricondurre l’ungherese e il finlandese al gruppo ugro-finnico e il turco al gruppo uralo-altaico. Pochissime lingue, tra le quali l’etrusco e il basco, risultano essere lingue “geneticamente isolate”⁸. Se, soprattutto nel caso delle famiglie indoeuropee, la classificazione genetica può offrire spunti concreti per una didattica del plurilinguismo, con un corredo necessario, tuttavia, di ‘istruzioni per l’uso’ ovvero di ‘controindicazioni’⁹, prendere in considerazione le lingue dal punto di vista della loro tipologia linguistica, ci fa correre il rischio (si fa per dire) di fare scoperte sorprendenti. È vero che “le lingue europee moderne appartengono tutte, naturalmente con molti ‘distinguo’, al tipo SVO, quello cioè in cui il Soggetto precede il verbo e questo gli Oggetti indiretti nelle frasi dichiarative”¹⁰, “lo studio tipologico [...] mostra che dal punto di vista dell’ordine degli elementi ci sono maggiori affinità tra il latino e il turco che tra il latino e l’italiano. Lingue diversissime tra loro (latino, francese, turco, ecc.) esprimono l’appartenenza a una persona non con un genitivo (come in italiano *La casa è di Carlo*), ma con un dativo (lat. *Mihi est liber*, franc. *Le livre est à moi* [...], ecc.”¹¹.

Una grammatica per tipi, così come la propone con ricchezza di argomentazioni Dario Corno¹², appare allora come una via da percorrere, una via ricca di spunti e di possibilità di approccio contrastivo e comparato, ma anche una via che richiede flessibilità e, soprattutto, disponibilità, da parte di tutti i docenti afferenti alle discipline linguistiche, a progettare in comune percorsi di educazione linguistica integrata.

La riflessione metalinguistica

In uno scenario come quello dipinto nelle righe precedenti, affiora in tutta la sua urgenza il problema della terminologia comune da prediligere in curricolo plurilingue. La lingua italiana, oramai seconda o terza lingua nella biografia di un numero sempre maggiore di apprendenti nelle istituzioni scolastiche, ma anche accademiche, della penisola, sembra proporsi come la più adatta a farsi veicolo di riflessioni linguistiche e di operazioni metalinguistiche. È esattamente ciò che

⁷ Cfr. WALTER 1999, p. 21

⁸ SIMONE 1990, p. 80

⁹ Come ricordano in più occasioni Gerhard Neuner e Britta Hufeisen, coordinatori del progetto europeo “*Learning more than one language efficiently: Tertiary language teaching and learning in Europe. Example: German as a subsequent foreign language after English*”, l’approccio iniziale alla lingua tedesca che voglia avvalersi di conoscenze e competenze pregresse in inglese sarà sicuramente più efficace per apprendenti di madrelingua, ad esempio, italiana, francese o spagnola, mentre potrebbe risultare addirittura fuorviante per un apprendente di madrelingua svedese. Al proposito, Hufeisen e Neuner riportano due esempi che evidenziano la maggiore vicinanza allo svedese del tedesco piuttosto che dell’inglese. Se il primo esempio è di natura squisitamente lessicale (svedese *fönstar*, tedesco *Fenster*, inglese *window*), il secondo, basato sulla costruzione della frase, sconfinava già nel campo della tipologia linguistica ‘sintattica’ (svedese *Igår hade vi... tedesco *Gestern hatten wir*, a fronte dell’inglese *Yesterday we had*).*

¹⁰ CORNO 2001, p. 10

¹¹ SIMONE 1990, p. 81

¹² CORNO 2001, in particolare pp. 14-21

ribadiscono, tra gli altri, Cristina Lavinio¹³ e Dario Corno¹⁴, sottolineando, Lavinio, la necessità di una riflessione sui modelli teorici linguistici che sottendono il proprio operato da parte di tutti i docenti almeno dell'area linguistica, per poter procedere a una progettazione davvero condivisa dei percorsi, esaltando, Corno, le capacità dell'italiano, per natura, evoluzione e ruolo attuale, di divenire 'la' metalingua.

È urgente d'altro canto chiedersi non solo, come ricorda Andrea Trötsch¹⁵ sulla scorta di Helbig, di "quanta" grammatica ci sia bisogno, ma anche "quale" modello di grammatica sia il più efficace in un curriculum plurilingue. Mi sia permesso qui di additare un percorso possibile, in grado di superare dialetticamente (e non c'è nulla come il verbo tedesco *aufheben*, sfruttato in tutte le sue sfumature da Hegel in poi, che possa rendere ciò che intendo) i paradigmi quasi esclusivamente normativi che hanno sin qui dominato l'insegnamento delle lingue classiche, ma anche l'approccio pragmatico-funzionale dei metodi comunicativi della prima generazione (ovvero antecedenti la 'svolta ermeneutica'), tuttora prevalenti nell'insegnamento delle lingue moderne. Una grammatica di questo genere potrebbe essere definita una grammatica di tipo cognitivo, che faccia tesoro, tra l'altro, della riflessione comparata sugli universali linguistici, come quella proposta da Mario Wandruszka¹⁶. Non possono in ogni caso essere ulteriormente rimandati un confronto e una messa in comune di modelli ed esperienze tra docenti di lingua italiana, di lingue 'classiche' e di lingue straniere moderne.

Strategie di apprendimento

Felix Krull antepone alla sua esibizione alcune riflessioni sulla propria disposizione "enorme e misteriosa" per tutti gli idiomi del mondo. Si definisce "universale per indole", capace di riprodurre i modi linguistici con tale autenticità da sfiorare la farsa. Disposizione, indole, capacità: si tratta di concetti chiave di quel 'conosci te stesso' che – come ricorda Luciano Mariani - sono alla base dello sviluppo del saper apprendere:

"Il *saper apprendere* si viene così configurando come l'integrazione di ambiti personali distinti anche se costantemente interagenti:

- in primo luogo, occorre riconoscere la *specificità*, anzi, l'*unicità* dei percorsi di apprendimento personali. [...] ognuno ha bisogno di scoprire in modo graduale e ricorrente i propri modi di imparare. Questo processo di presa di coscienza personale riguarda tutte le aree del saper apprendere, a cominciare dalle caratteristiche individuali (i proprio "stili di apprendimento"):

- in secondo luogo, occorre riconoscere il ruolo che *convinzioni, atteggiamenti e motivazioni* svolgono nei processi di apprendimento [...]

- in terzo luogo, occorre riconsiderare l'impatto delle strategie di apprendimento sulla formazione di una metodologia di studio personale. [...] le strategie non possono essere veramente "insegnate", ma solo sperimentate dall'individuo in occasione dello svolgimento di compiti di apprendimento e, una volta valutate quanto ad efficacia e utilità per quell'individuo, aggiunte al proprio repertorio "strategico". . [...]

Il saper apprendere non si delinea così come un "pacchetto" chiuso di tecniche e strumenti, ma piuttosto come un *processo aperto*, un percorso dinamico di esplorazione e di scoperta che attraversa i curricoli sia in senso orizzontale (trasversalmente alle varie discipline), sia in senso verticale (attraverso i vari "cicli di istruzione")¹⁷.

¹³ LAVINIO 1997

¹⁴ CORNO 2000 e 2001

¹⁵ TRÖTSCH 1999, p. 31

¹⁶ WANDRUSZKA-PACCAGNELLA 1974, WANDRUSZKA 1991 (in italiano cfr. CURCI 2002)

¹⁷ MARIANI 2000², pp. 6-7

Non potranno sfuggire nelle parole di Mariani le affinità elettive con la definizione dinamica e flessibile del plurilinguismo. Sarà sul terreno delle competenze trasversali, dunque, che si giocherà la partita decisiva per il curriculum che stiamo cercando di definire.

Strategie di esecuzione

Felix Krull consegue un innegabile successo grazie alla sua straordinaria capacità di esecuzione. Si tocca qui un punto dolente nella didattica, comunque un ambito tutto da scoprire nella didattica del plurilinguismo, che ha finora elaborato – come è d'altronde nell'ordine 'logico' delle cose – modelli di potenziamento delle strategie di comprensione.

I progetti *Intercomprensione nelle lingue romanze*, *EuroCom/ I sette setacci*, *ILTE*, *Deutsch nach Englisch*, sono imperniati sulle abilità di ricezione, scritta e orale. Varrebbe la pena a questo punto di ricordare, come fa Raffaele Simone¹⁸, che già Condillac nel suo *Traité des sensations*, del 1754 e Herder nel saggio *Über den Ursprung der Sprache (Sull'origine del linguaggio*, 1769) avevano collegato all'udito la nascita del linguaggio. Herder si spinge a dire “fu del tutto conforme alla natura che l'orecchio diventasse il primo maestro di linguaggio”. In un'ottica plurilingue, inoltre, anche la fonetica riserva sorprese, almeno tante quanto il confronto culturale (di grande importanza, del resto, anche nell'esecuzione: si pensi a usi e tabù specifici di una determinata cultura, ai rituali della comunicazione, all'uso dei riempitivi, alla prossemica, al linguaggio del corpo) e l'approccio tipologico suggerito da Dario Corno. Se l'elenco parallelo delle vocali e, soprattutto, delle consonanti tedesche e inglesi mostra non molti spazi vuoti relativamente a una o all'altre delle due lingue, dunque molti casi di suoni 'sovrapponibili', è di grande aiuto, ad esempio per un apprendente di lingua italiana, rifarsi, per alcune vocali tedesche, a conoscenze e competenze pregresse in lingua francese: si pensi ai suoni [y], [ɛ], [œ] oppure [ø].

“Il plurilinguismo interno e individuale” ricordava Mario Wandruszka già all'inizio degli anni Settanta, “deve oggi essere il punto di partenza per un riesame di tutta la linguistica, proprio per la constatazione che c'è un'intima corrispondenza fra il plurilinguismo verificabile nella comunicazione umana e la predisposizione del singolo al plurilinguismo”¹⁹.

Nel saggio *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo*²⁰, Walter Benjamin afferma: “ciò che in un essere spirituale è comunicabile, è la sua lingua”.

Il viaggio che è partito dalla mistificazione e dal 'blauer Dunst', il fumo negli occhi dell'impagabile Felix, si conclude in quel d'Ombrosa, tra gli alberi, dimora di uno dei più candidi stravaganti poliglotti della letteratura di tutti i tempi, il Cosimo Piovasco di Rondò, il barone rampante di Italo Calvino.

Il brano che segue e conclude queste riflessioni appare, nella realtà multilingue, straordinaria risorsa, non solo nodo problematico nelle nostre aule scolastiche, di vivida attualità. In una didattica che miri a una reale competenza plurilingue, i concetti di interlingua, di interferenza, di mescolanza²¹, assumono una connotazione positiva.

“Così come le disperazioni, erano clamorose in Cosimo le esplosioni di gioia incontenibile. Talora la sua felicità arrivava a un punto ch'egli doveva staccarsi dall'amante e andar saltando e gridando e proclamando le meraviglie della sua dama. - *Yo quiero the most wonderful puellam de todo el mundo!*

Quelli che stavano seduti sulle panchine d'Ombrosa, sfaccendati e vecchi marinai, ormai avevano preso l'abitudine e queste sue rapide apparizioni. Ecco che lo si scorgeva venire a salti per i lecci, declamare:

Zu dir, zu dir, gunàika,

¹⁸ SIMONE 2000, pp. 10-12

¹⁹ WANDRUSZKA-PACCAGNELLA 1974, p.153

²⁰ BENJAMIN 1962, pp. 53-70

²¹ WANDRUSZKA-PACCAGNELLA 1974, p.11

*Vo cercando il mio ben,
En la isla de Jamaica,
Du soir jusqu'au matin !*

oppure :

*Il y a un pré where the grass grows toda de oro
Take me away, take me away, che io ci moro !*

e scompariva.²²

²² Calvino, Italo, *Il barone rampante*, pp. 249-250 (il riferimento delle pagine è all'edizione in *I nostri antenati*, I ed. Miti Novecento, Mondadori, Milano 2000