

## Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 13-14/2010)

*Cosimo Laneve*

*La nostra lingua va sempre più degradandosi per la ripetitività passiva dei suoi costrutti e si sfalda per l'uso imbarbarito che ne facciamo e che ne fa una certa televisione. Il comportamento linguistico degli italiani è, nella media, trasandato, o almeno rivela indifferenza.*

*Il maltrattamento, specie di quella scritta, è visibile quando si leggono i giornali ed è scoraggiante quando si leggono gli esiti allarmanti<sup>1</sup> che, dopo anni di scuola, mostrano sempre più coloro che ne escono e intraprendono le carriere universitarie o si affacciano alle professioni.*

*Non si tratta, si badi, soltanto della difesa "snob" e da retroguardia di una "bella lingua"; si tratta piuttosto di una vera e propria questione culturale e di uno status di una scuola che è impegnata in un tradizionalismo didattico retrivo, anche se non mancano le belle eccezioni di alcuni insegnanti.*

*L'uso della scrittura è attualmente schiacciato sul piano meramente funzionalistico, efficientistico, pragmatico.*

*Ingressata da una nozione ristretta della scrittura, la didattica scolastica non solo è di altri tempi e per altri destinatari, ma continua anche ad ignorare, in nome di una stilistica della retorica che non trova riscontro nel mondo d'oggi, le pratiche della scrittura dei giovani, divergenti e inedite, capaci però di rispecchiare la condizione inquieta. E non si accorge che così contribuisce non solo a stereotipizzarne la produzione scritta, ma anche a depauperarne gli idioletti già scarni.*

*E non basta: tale scrittura finisce, e non raramente, col produrre stereotipi nei vissuti di non pochi di loro.*

<sup>1</sup> Basti questo riferimento: anche quest'anno l'INVALSI ha chiesto a insegnanti esterni di ricorreggere un campione di 545 temi della maturità sulla base di una scheda elaborata con l'Accademia della Crusca. Più della metà dei temi sono stati giudicati insufficienti nelle quattro competenze fondamentali: testuale (58%); grammaticale (54%); lessicale-semanticca (63%); ideativa (59%).

*Non è azzardato allora parlare di “emergenza scrittoria”, avvertita da studiosi e ricercatori, al punto da postulare il ricupero della nozione ampia della scrittura sin dai primi ordini di scuola, come possibilità formativa ed espressiva fondamentale (Cortelazzo, 1991; Boscolo, 2002; 2003; Moroni, 2006; Orbetti, Safina, Stacciali, 2009; Serianni, Benedetti, 2009; Manifesto di Gràphein, 2004), confermando così, ancora una volta, la distanza fra la ricerca e le pratiche reali dell’insegnare e dell’apprendere a scuola.*

*Nel tentare qualche risposta nell’economia di un editoriale per cercare di rilanciare «le qualità e le virtù dello scrivere e del leggere» (Manifesto di Gràphein), penso che il primo passo sia quello di aiutare i giovani scolari, con modalità plurime e inedite, a decostruire l’immagine negativa di essa (prima fra tutte quella della scrittura come strumento di verifica: «da molti secoli a questa parte, imparare a scrivere è una faccenda che riguarda temi e consegne» (Corno, 2010, p. 131) ed a ricostruirne quella positiva, schiudendo loro uno spazio-opportunità per darsi e per scrivere altrimenti.*

*Scrivere non già come tediosa funzione, ripetitiva e soprattutto fiscale, delle attività scolastiche, bensì come risorsa per dire di sé e per sé. Scrivere come essenza di molteplici vissuti di interiorità, di intimità, di rifugio, ma anche di incontro, di relazione; ed ancora: di ovvia quotidianità, ed oggi, sempre più attuali, di appartenenza. È quel fermare il tempo nel respiro breve dell’istante, ma è anche esprimere le vicende emotive più acute epperciò più lunghe. O più semplicemente vivere l’ozio creativo. Pagine intessute di cattività, perché sono la descrizione e il ritratto di un momento particolare, di una realtà subito fuggita via. Fogli che raffigurano l’atmosfera delle occasioni mancate e perdute, dei desideri inappagati, dei progetti frustrati, oppure che rappresentano i momenti lieti o le situazioni gratificanti. Racconti di viaggio fatti insieme ad amici che hanno insegnato a conoscere le strade, a guardare gli edifici, ad apprezzare le persone, a vedere le cose. E così via.*

*Oggi le nuove tecnologie con le quali si comunica stanno offrendo un contributo prezioso alla democratizzazione e alla liberalizzazione dello scrivere. Si delinea così uno strumento che salva le storie vissute non solo dagli adulti, ma anche dagli adolescenti.*

*La scuola è chiamata a riconsiderare la scrittura e i cambiamenti che la riguardano come parte di un processo unico, tecnico e tecnologico, che concerne la storia della nostra società.*

*Si profila il grande ruolo che un nuovo (insegnare a) “scrivere a scuola” può giocare ai fini di farne conoscere le infinite potenzialità assai utili alla maturazione della soggettività della persona, delle sue attitudini civili, solidali, culturali. Riscoprire le forme plurali dello scrivere quale thesaurus a cui si può attingere per corrispondere alle nuove istanze avvertite dal mondo giovanile: dal diario alla lettera, dagli appunti agli sms, dal blog a Facebook,*

*dal racconto breve al fumetto. Ed ancora: la filastrocca, la fiaba, le parole per canzonette, fino a Twitter.*

*È tempo ormai che la scuola focalizzi l'attenzione non già sul prodotto quanto sul processo dello scrivere, considerando quest'ultimo una forma di esperienza. E, dunque, un'emozione piacevole che nasce dallo svolgere un'attività in grado di soddisfare le aspirazioni dei sensi o dello spirito, al di là – ovviamente – della deriva narcisistica.*

*Scrivere è intima contentezza. È o può essere “un diletto”.*

*È pratica che è essa stessa diletto, e che produce in sé diletto. Specie nei primi gradi della scuola. Anche se non soltanto.*

*Così intesa, la scrittura può talora aiutare in età adolescenziale a convivere con il malessere della crescita.*

*Dunque: far scrivere non tanto, o non più soltanto, per esigenze contingenti e utilitaristiche, ma anche, e soprattutto (specie nelle fasi motivazionali del suo insegnamento), per il bisogno di essere di ciascun allievo: stare con se stesso, avere momenti di ripensamento, mettere l'accento sulla “cura di sé” – epimeleisthai heautoù.*

*Dopo che un'impressione, un'emozione, un sentimento, un ricordo è stato verbalizzato attraverso la narrazione scritta, esso diviene parte di un sistema simbolico intersoggettivo e cessa di essere, in senso stretto, proprietà esclusiva ed inalienabile di chi l'ha vissuto. Una volta codificato e immesso nel medium comune della scrittura, quel sentire può essere scambiato, condiviso, corroborato, confermato, corretto, messo in discussione, e persino fatto proprio. Può capitare addirittura di confondere le proprie esperienze personali con episodi che si sono solo sentiti raccontare e che poi sono stati immagazzinati nella memoria autobiografica individuale.*

*Ovviamente il ragazzo o la ragazza inizialmente incontrerà non poche difficoltà nel narrare e nel narrarsi: sarà sollecitudine di una didattica realistica far capire al giovane che financo Omero ne ha incontrate.*

*Il topos dell'indicibilità – ha annotato di recente Umberto Eco – «ricorre varie volte in Omero (per esempio Odissea IV, 273 ss.: “Non potrò certo narrare, una per una tutte le imprese del tenace Odisse...”), per esempio con la lista degli scomparsi che Ulisse incontra nell'Ade in Odissea XI, modello ripreso da Virgilio per il viaggio di Enea agli inferi (Eneide VI, 264 ss.). Si potrebbe continuare quasi all'infinito (e sarebbe una bella lista) a citare le apparizioni del topos dell'indicibilità nella storia della letteratura...» (Eco, 2009, p. 49).*

*La lista è costitutivamente un'opera aperta: per riempirla o prolungarla basta un “eccetera”. Un tema su cui aveva scritto J. Derrida (2006) vedendoci un elemento che decostruisce il sapere introducendovi l'infinito o almeno l'indefinito.*

*Ecco allora l'insegnante che deve cercare i modi per aiutare l'alunno a*

*dire quello che in quel momento gli è possibile. A tale proposito Eco osserva: «Di fronte a qualcosa di immensamente grande, o sconosciuto, di cui non si sa ancora abbastanza o di cui non si saprà mai, l'autore (Omero) dice di non essere capace di dire, e pertanto propone un elenco molto spesso come specimen, esempio, accenno, lasciando al lettore di immaginare il resto» (Eco, 2009, p. 49).*

*Senza con tutto questo ignorare l'esigenza di insegnare a coltivare la mente, che la scrittura ha come obiettivo non secondario. «Se non pensate in modo dozzinale, anche se non saprete scrivere bene, non sarà comunque dozzinale la vostra scrittura» (O'Connor, 2008, p. 53).*

*La scrittura – si sa – non possiede le risonanze e la pluralità dei livelli significativi che vengono conferiti al parlato dai suoi codici ausiliari: comporta il “decentramento” del soggetto che comunica nei confronti del flusso orale e il controllo distanziato (di un’educazione affrancata) dai limiti temporali e situazionali. Conseguentemente, si indeboliscono i “valori” fonici, cadono quelli gestuali, paralinguistici; si irrobustiscono quelli logici, sintattici, argomentativi.*

*La scrittura riflessiva, pensosa, complessa è un obiettivo alto.*

*Raggiungere questa qualità per un giovane d’oggi non è soltanto non facile, ma costituisce una vera sfida.*

*Alla “fatica” di scrivere ho fatto sovente riferimento nei miei editoriali. «Ho sempre onorato quelli che difendono la grammatica e la sintassi. Ci si rende conto che, cinquant’anni dopo, hanno scongiurato grandi pericoli», affermava Marcel Proust.*

*La scrittura, dunque, è anche sintassi, ricerca, smontaggio, rifacimento.*

*È revisione, cancellazione, riscrittura per rendere parole e frasi in grado di significare epperciò efficaci, espressive, ariose, giuste.*

*Ecco allora il riferimento alla pratica didattica di alcuni insegnanti che invitano al trasloco dalla realtà alla carta: prendere appunti, ritoccarli, cancellarli parzialmente, riscriverli, spostarli, variarne la disposizione. Secondo rigore e metodo. È imparare a vivere la lentezza pensosa.*

*Ma non solo.*

*Anche a tante buone pratiche didattiche che sollecitano ad assaporare il piacere dello smontare, del riassestarsi, del ricombinare nella ricerca del dire chiaro, essenziale. Ed ancora: aprire nuovi passaggi, spostare i vuoti, impaccare e disfare, muovendosi, avanti e indietro, nello spazio della pagina, senza seguire percorsi obbligati e affidandosi alla digressione più che alla linea retta.*

*Esperienze ed epifanie, tutte queste, che più tardi potrebbero – o non potrebbero – essere elaborate e metabolizzate in pagine o racconti. La storia non è fatta soltanto di ciò che è successo ma anche delle possibilità, come*

*vuole Musil, delle potenzialità concretamente latenti in una determinata situazione, di ciò che, in un dato momento, era o è possibile.*

*Si tratta, concludendo, di aprire la scuola ad una agorà di scriventi (eppoi con ogni probabilità di scrittori) ricoinvolgendo gli alunni ad essere, come non pochi bravi docenti hanno sempre fatto ed altri continuano a fare, più protagonisti delle storie che hanno da raccontare offrendo loro concrete opportunità: avere se non degli atelier di scrittura almeno degli angoli riservati (i writing corner) alla scrittura tout court, intesi a destare – o ridestare – il desiderio di scrivere a scuola.*

*Viene in questo numero doppio presentata una serie di pratiche didattiche, narrate con lo stile proprio di ciascun autore, intese, per un verso, a mostrare come alcuni insegnanti si interrogano sulle difficoltà che incontrano nell'insegnamento della scrittura e, per altro verso, a rilanciare il desiderio di scrivere a scuola, ed oltre. Si attesta la crescente consapevolezza da parte di bravi operatori scolastici del Sud della ricchezza offerta dalla scrittura e dalle molteplici forme che essa può assumere. Di densa rilevanza le note teoriche redatte da studiosi che lumeggiano aspetti spesso trascurati.*

*Si rende così fruibile, sia pure parzialmente, la dovizia delle riflessioni emerse, dei materiali didattici utilizzati, delle consapevolezze acquisite per valorizzare il vasto campo del far “scrivere a scuola”, sovente non incluso nel patrimonio delle risorse professionali dei docenti.*

## **Riferimenti bibliografici**

- Boscolo P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo. Insegnare e motivare a scrivere*. Roma-Bari: Laterza.
- Id. (2003). Scrittura e autoregolazione. In: O. Albanese, P. A. Doudin, D. Martin, *Metacognizione e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Corno D. (2010). Di consegna in consegna. Che cosa scrivere per apprendere a scrivere. In: E. Biffi (a cura di). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Milano: Stripes Edizioni.
- Cortelazzo M. A. (a cura di) (1991). *Scrivere nella scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Derrida J. (2006). *Et cetera*, trad. it. Roma: Castelvecchi.
- Eco U. (2009). *Vertigine della lista*. Milano: Bompiani.
- Moroni I. (2006). *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- O'Connor F. (2008). *Nel territorio del diavolo. Sul mestiere di scrivere*, trad. it. Roma: minimum fax.
- Orbetti D., Safina R., Staccioli G. (2005). *Raccontarsi a scuola*. Roma: Carocci.
- Serianni L., Benedetti G. (2009). *Scritti sui banchi, L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.