

## INDIVIDUO, LINGUA E SCRITTURA A SCUOLA\*

Angela Chiantera

Questo mio volgare fu congiugnitore delli miei generanti, che con esso parlavano [...] per che manifesto è lui essere concorso alla mia generazione, e così essere alcuna cagione del mio essere. Ancora: questo mio volgare fu introduttore di me nella via di scienza, che è ultima perfezione, in quanto con esso io entrai ne lo latino [... che] poi mi fu via a più innanzi andare. (Dante Alighieri, *Convivio*, XIII, 4-5)

Nella riflessione sull'uso e sull'apprendimento della lingua materna a scuola troppo spesso si dimentica uno dei nuclei concettuali di fondo: il rapporto che ogni singolo individuo (bambino, bambina, insegnante, genitore...) ha con la propria lingua e, più in specifico, il suo modo di percepirla. Questa 'dimenticanza' si fa più evidente quando si osserva che, nei più importanti studiosi di lingua, il pensiero teorico è spesso ancorato alla propria esperienza individuale di parlanti, ai legami riconosciuti con la propria lingua.

Un esempio particolarmente significativo è rappresentato da Dante. La sua affermazione posta in epigrafe mette a fuoco con efficacia ed incisività i motivi del «naturale amore» che lo hanno legato al suo primario mezzo espressivo: la lingua volgare fiorentina. Innanzitutto essa ha reso possibile che i genitori di Dante (i suoi «generanti») si conoscessero e lo mettessero fisicamente al mondo; in secondo luogo il volgare fiorentino ha fatto da tramite con il latino, la lingua della scienza, che lo ha

---

\* Il saggio è stato pubblicato in F. Frasnèdi – R. Tesi (a cura di), *Lingue Stili Traduzioni. Studi di lingua e di stilistica italiana offerti a Maria Luisa Altieri Biagi*, Firenze, Cesati, 2004.

introdotto e fatto procedere nel mondo della conoscenza. In tal modo egli viene a riconoscere alla lingua materna un potere generante che opera a più livelli: a quello, primario, dei rapporti tra persone; a quello, simbolico, dei rapporti del singolo con il sapere elaborato dalla comunità in cui vive.

L'analisi dantesca offre un ottimo spunto per esplicitare ciò che nella scuola molto spesso viene dato per scontato, o addirittura ignorato: la lingua che ognuno di noi usa quotidianamente rappresenta un aspetto caratterizzante della nostra individualità, sia nel senso che ci caratterizza come persone, sia nel senso che essa forma, orienta, arricchisce, o meno, la nostra esperienza. Poiché è qualcosa che ci appartiene sin dai nostri primi mesi di vita, costituisce una *dote* (che va conosciuta e valorizzata nel tempo) e contemporaneamente un *diritto* (che esige rispetto); qualità che possono pienamente concretizzarsi solo in una proficua interazione con altri che siano disposti a collaborare con noi in questo processo di conoscenza e valorizzazione della nostra lingua, riconoscendo e rispettando pienamente in noi degli interlocutori attivi e partecipi.

Se ci si pone in questa prospettiva, anche l'apprendimento linguistico viene a ridelinearsi nei suoi confini, di modo che ad esso non si guarda più come ad una fase di sviluppo limitata nel tempo (infanzia e adolescenza), nei luoghi (scolastici o scolasticizzati) e nei metodi, ma come ad una perenne fase di arricchimento sia delle modalità individuali di uso dei mezzi espressivi, sia della capacità di formulare giudizi linguistici.

Una simile consapevolezza, collocata all'interno della scuola, ha fatto sì che in questi ultimi decenni molti insegnanti, amorevoli nei confronti della propria lingua e di quella dei ragazzi, ridisegnassero contenuti e metodi dell'educazione linguistica, il cui scopo prioritario non coincide più con la tensione comune e indifferenziata verso un modello ideale, formale, di comportamento comunicativo.

In una educazione linguistica così rinnovata la posizione centrale è occupata piuttosto dall'insieme delle capacità individuali di agire la lingua e di riflettere su di essa, in un continuo rapporto di scambio con i diversi ambienti di vita fisica e

simbolica; in essa «si assume la lingua e al contempo l'individuo che la pone in essere, con la sua capacità di creare codici semiotici e di variarli adattandoli alle esigenze ambientali, storiche e culturali.»<sup>1</sup>.

In tal modo si viene a riconoscere centralità anche a quanto la persona in formazione sa già fare: lungi dal considerarla una bocca da riempire di parole o frasi-modello, se ne accettano e definiscono le abilità raggiunte, incentivando la sua capacità di confronto e di progettazione linguistica. Il confronto le permetterà di rapportarsi alla lingua usata da altri nella sua stessa comunità (compagni, docenti, vicini, mezzi di comunicazione, scrittori...), mentre la capacità progettuale permetterà di definire propri obiettivi di sviluppo, partecipando attivamente al miglioramento della facoltà di linguaggio posseduta.

Il problema primario, infatti, di un'educazione linguistica che miri a far entrare ogni ragazzo in una più ampia comunità sociale, è di metterlo in grado di dividerne la lingua o le lingue: in caso contrario, ci si troverebbe di fronte a quelli che De Mauro ha definito «sradicati linguistici», vale a dire persone sradicate dalle loro matrici linguistiche «che non sanno più l'idioma nativo dei padri e delle madri e che non hanno avuto i mezzi per acquisire il controllo di un idioma nuovo e diverso. In Italia, hanno perduto il dialetto ma non sanno l'italiano»<sup>2</sup>.

Vanno riconsiderate, quindi, *in primis*, le caratteristiche dei contesti e delle fonti di apprendimento linguistico che un bambino e una bambina possono oggi utilizzare: alla famiglia e alla scuola si sono aggiunte la televisione ed altri mezzi di comunicazione che, essendo appunto 'di massa', sfuggono al controllo del singolo individuo. I messaggi che mettono in circolo, la lingua che propongono influenzano direttamente i piccoli fruitori, spesso senza che un adulto vicino faccia da mediatore o da filtro.

---

<sup>1</sup> S. Ferreri, *Per una introduzione: spunti in tema di educazione linguistica*, in *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, a c. di S. Ferreri, A. R. Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 1998, p.5.

<sup>2</sup> T. De Mauro, *Passato e futuro dell'educazione linguistica*, intervista a cura di S. Ferreri in *Educazione linguistica cit.*, p. 25.

Uno dei rischi che ne può derivare è che adulti e bambini percorrano strade comunicative diverse, parallele, nel senso che condividono solo una minima parte delle esperienze e delle conoscenze (comunicative e non) che quotidianamente li interessano e li coinvolgono; in tal modo il loro parlare, in mancanza di comuni basi informative, da potenziale scambio dialogico si trasforma in un monocolloquio di richiedere/insegnare (da parte dell'adulto) e un ascoltare/rispondere da parte del bambino. E per fortuna ci sono i coetanei a permettere quel gioco comunicativo paritario che è condizione essenziale di un proficuo apprendimento comunicativo.

Va inoltre considerato che in questi ultimi decenni l'idea di lingua elaborata da varie discipline linguistiche (storia della lingua, dialettologia italiana, sociolinguistica...) ha subito una profonda evoluzione. Una volta accertata l'esistenza di una lingua italiana su tutto il territorio nazionale, tali discipline hanno fatto emergere la poliedricità di tale lingua, la sua variabilità a seconda dei luoghi, della formazione dei parlanti, della loro professione o area di esperienza, dei mezzi usati. Davanti agli studiosi dell'italiano si è aperto un panorama quanto mai variegato e in evoluzione: cosa può o deve fare la scuola di questa varietà? Come aiutare i ragazzi a sfruttarla per potenziare le loro capacità espressive?

Un punto da cui partire riguarda una verità semplice da affermare, difficile da realizzare: una lingua si impara esercitandola, nella varietà e modalità di esercizio che essa ammette e richiede, a partire dal proprio patrimonio personale, che rappresenta la base ineliminabile del suo successivo sviluppo.

In questa prospettiva, in ambito didattico gli ultimi decenni hanno visto un considerevole incremento di sperimentazioni e riflessioni relative soprattutto alla fruizione e produzione di vari tipi testuali. Poiché lo scopo consiste nel far acquisire il controllo di diverse forme di scrittura, si sono ipotizzati percorsi graduabili, ma tendenti

tutti al raggiungimento di una competenza legata alla pianificazione, al distanziamento dall'oralità ed alla precisione<sup>3</sup>.

Così, se è utile nelle tappe iniziali del curricolo far praticare la *scrittura espressiva o creativa* centrata sul sé e sull'espressione dei rapporti affettivi con la realtà e con le persone, è utile poi passare ad usi più funzionali della scrittura, alla *elaborazione dei dati della realtà* nelle forme descrittive, narrative ed espositive per giungere poi alla *scrittura argomentativa e interpretativa*<sup>4</sup>.

Come si vede, la proposta tiene conto di alcune delle principali funzioni che il codice scritto può svolgere per uno scrivente competente, proiettandone il fine ultimo in una dimensione altamente razionale e astratta. Dal corpo alla mente: si potrebbe parafrasare così la filosofia di un simile curricolo, che, anche nelle prime fasi legate alla espressività ed alla creatività, fa dell'acquisizione di una «grammatica della scrittura» il suo principio guida.

Negli ultimi anni, anche sullo sfondo di ricerche svolte nell'ambito della psicologia di matrice cognitivista, l'acquisizione della scrittura è stata scandagliata in una plurivocità di modi, che ne hanno però sempre sottolineato il forte carattere di esperienza complessa, finalizzata a chiari scopi comunicativi, risultato di un faticoso lavoro di messa a punto cognitiva e formale di testi ispirati a modelli ben precisi. Perché, alla fine, scrivere rappresenta un'attività di *problem solving*, consistente nel trovare i mezzi linguistici per trasmettere delle conoscenze in modo comprensibile. Dunque le proposte elaborate in ambito di didattica della scrittura puntano essenzialmente all'uso del testo scritto per comunicare agli altri qualcosa; mirano cioè ad insegnare «a scrivere in modo che la comunicazione con il lettore avvenga nel migliore dei modi possibili e con più successo informativo possibile»<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Cfr. A. Colombo, *Tipi e forme testuali nel curricolo della scrittura*, in *Laboratorio di scrittura*, a c. di A.R. Guerriero, Scandicci, La Nuova Italia, 2002.

<sup>4</sup> A. R. Guerriero, *Introduzione*, in *Laboratorio di scrittura*, cit., p.XXIV.

<sup>5</sup> D. Corno, *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, p. 4.

Di contro alle esperienze didattiche dei passati decenni, caratterizzate da proposte unilaterali (il tema) e mancanza di percorsi gradualisti di scoperta del codice scritto, oggi si tende sempre più ad affermare la necessità di un «insegnamento della scrittura come tecnologia, cioè come insieme di tecniche esplicite e graduate»<sup>6</sup>, che supportino l'allievo nelle diverse fasi di apprendimento.

Apprezzabile nella sua filosofia generale, legata alla riflessione ed alla consapevolezza del proprio fare, questa nuova teoria della scrittura traslascia di approfondire un aspetto che già, in termini più generali, si richiamava all'inizio: l'aderenza della scrittura alla persona che la usa.

La sottolineatura dell'aspetto 'tecnologico' della pratica scrittoria, infatti, se da una parte implica il giusto principio che tutti possono -seguendo il giusto percorso formativo- arrivare a scrivere in maniera adeguata agli standard offerti come modello, dall'altra parte prescinde dalle caratteristiche e dalle conoscenze del singolo, così come prescinde dalle concrete funzioni che la scrittura può assolvere nella vita delle persone. Succede infatti che l'insistenza sulla produzione di testi funzionali (appunti, relazioni, tesi...) escluda aprioristicamente la riflessione su un'infinità di usi scrittoriali 'privati', lasciandoli alla libera iniziativa del singolo, che magari sperimenterà altrove forme testuali variegata destinandole solo alla propria lettura isolata.

Un riflessione metalinguistica su come si usa (o, nel caso di bambini più piccoli, su come si vede usare) la lingua scritta potrebbe invece proficuamente attivare un processo di consapevolezza relativo al rapporto, per esempio, tra competenze scrittorie apprese a scuola e competenze acquisite da soli o dagli amici, permettendo di individuare caratteristiche e funzioni della scrittura in una forma meno 'istituzionale' e più legata a esperienze e gusti individuali. Uno strumento utile a tale scopo può essere individuato nel *diario linguistico* che Halliday<sup>7</sup> propone a proposito della lettura. Tenere, per esempio, nota di quanto si è scritto all'interno di una settimana, e

---

<sup>6</sup> M.E. Piemontese, *La scrittura: un caso di problem solving*, in *Laboratorio di scrittura*, cit., p. 10.

<sup>7</sup> M. A. K. Halliday, *Lingua parlata e lingua scritta*, Scandicci, La Nuova Italia, 1985, p. 79.

discuterne insieme in classe per definirne finalità e caratteristiche, può contribuire a mettere a fuoco almeno due realtà.

Innanzitutto che la scrittura, nella quotidianità di ognuno, è usata molto più frequentemente di quanto non si pensi e che risponde a forme e scopi assai differenziati, molti dei quali mai frequentati nella situazione scolastica<sup>8</sup>; forme e scopi legati certo anche all'informare e al ragionare, ma forse ancora di più al desiderio di soddisfare un'esigenza: divertirsi, sfogarsi, inventare... Del resto anche Primo Levi, parlando del perché gli scrittori scrivono, individuava una gamma di nove motivazioni, che vedeva ai primi posti il «perché se ne sente l'impulso o il bisogno» e «per divertire e divertirsi»<sup>9</sup>. Altri autori, tra i tanti che hanno riflettuto sulla propria e l'altrui scrittura, insistono sulla 'necessità' che c'è alla base del loro operare e che, di volta in volta, viene presentata come la spinta iniziale («Quando comincio, parto da quello che non è un progetto, ma una necessità»<sup>10</sup>) o come la condizione ineliminabile della qualità del testo («Un'opera d'arte è buona se nasce da necessità»<sup>11</sup>).

Ancora: proprio per le caratteristiche del canale usato, la lingua scritta offre possibilità molteplici di dilatazione del tempo di elaborazione e di stesura del testo; il che significa sia concepire la sua continua trasformabilità e perfezionabilità (il suo duraturo *status di prova*<sup>12</sup>) come carattere fondante e redditizio, sia, parallelamente, restituire valore ad ogni singolo momento del processo di produzione e ad ogni materiale in ciascuna fase prodotto, revisionato, ecc<sup>13</sup>. Nella pratica ancor oggi più diffusa, invece, il testo consegnato all'insegnante non è più sottoponibile a riletture o revisioni, una volta che sia scaduto il tempo destinato alla sua stesura; si alimenta in

---

<sup>8</sup> Si pensi, per esempio, ai testi prodotti per cartoline, inviti, postit, chat-line o ai tanti pensieri in libertà rintracciabili in agende e diari scolastici.

<sup>9</sup> P. Levi, *L'altrui mestiere*, Torino, Einaudi, 1985, pp.31-32.

<sup>10</sup> L'affermazione è stata fatta da Lalla Romano in un incontro tenutosi nel 1992 a Bologna; è riportata in una sintesi del suo intervento contenuta in *Scrivere l'esperienza in educazione*, a c. di E. Cocever e A. Chiantera, Bologna, CLUEB, 1996, p. 69.

<sup>11</sup> R. M. Rilke, *Lettere a un giovane poeta*, Milano, Mondadori, 2002, p. 40.

<sup>12</sup> D. Parisi e C. Castelfranchi, *Scritto e parlato*, in *Per un'educazione linguistica razionale*, a c. di D. Parisi, Bologna, Il Mulino, 1979.

<sup>13</sup> Questo permetterebbe, tra l'altro, di mettere maggiormente a fuoco il valore delle varianti negli scritti letterari, che troppo spesso vengono visti come frutto di un'abilità assoluta ed immediata.

tal modo una sorta di fatalismo che vede nel testo un prodotto a scadenza ravvicinata: ci vuole poco per scriverlo, ma anche il suo valore dura per un tempo brevissimo. Ciò è anche legato al fatto che lo scritto viene più utilizzato come strumento di valutazione, che come oggetto specifico di apprendimento; il che allontana ulteriormente la scrittura da una dimensione di quotidianità d'uso e di duttile funzionalità.

Una riflessione articolata sulla propria esperienza (a casa e a scuola) permetterebbe dunque agli allievi di trasformare le loro pratiche scritte personali in conoscenza riflessa e quindi in sapienza. In tal modo vedrebbero anche implicitamente riconosciuta una regola che riscontrano concretamente ogni giorno e che normalmente sembra essere sconosciuta dalle teorie di lingua che la scuola trasmette; quella per cui «l'importanza del linguaggio è nei suoi poteri e non nelle sue leggi di funzionamento»<sup>14</sup>.

Applicata al nostro specifico contesto, essa comporta che, per accedere alle forme più compiute e differenziate di uso del codice scritto, gli allievi vivano pienamente (sperimentandoli in aderenza a sé) i poteri della *propria* scrittura: espressivi, rielaborativi, sapienziali, relazionali, ludici. Ma come è possibile realizzare tutto ciò nella situazione scolastica?

Una prima risposta<sup>15</sup> sta nel valorizzare il punto di partenza piuttosto che quello d'arrivo; permettere, cioè, di ancorarsi a ciò che si sa e si sa fare, piuttosto che proiettare immediatamente verso modelli definiti e realizzati da altri. È del resto questo l'atteggiamento che l'adulto adotta per facilitare l'apprendimento della lingua orale:

---

<sup>14</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, R. Cortina Editore, 2000, p. 40.

<sup>15</sup> Le considerazioni sulla scrittura che seguiranno sono state elaborate a partire dall'esperienza vissuta (come allieva e come conduttrice) nei laboratori di scrittura ideati da Elisabeth Bing, una studiosa francese che da anni in Francia rappresenta un punto di riferimento nel vasto campo degli atelier di scrittura. Il testo in cui E. Bing descrive la nascita e le principali caratteristiche del suo lavoro sulla scrittura è il suo *...Ho nuotato fino alla riga*, Milano, Feltrinelli, 1977. Sulla utilizzazione di questi laboratori in contesti formativi italiani cfr., tra gli altri, *Scrivere l'esperienza in educazione*, a c. di E. Cocever e A. Chiantera, cit. e A. Bonora e P. Senni, *Un micro-teatro per la scrittura*, Bologna, T.E.M.I., 2002.



rispetto e comprensione nei confronti delle scelte comunicative del bambino sono infatti la base riconosciuta di un buon accompagnamento del suo sviluppo linguistico. Se questo vale per l'oralità, viene da chiedersi perché non debba valere anche per l'apprendimento della scrittura nelle sue varie fasi.

In realtà recenti studi cognitivisti<sup>16</sup> sulle prime fasi di apprendimento della scrittura hanno portato a riflettere proprio sulla necessità di incentivare ed accettare le diverse forme di produzioni scritte spontanee che i bambini non ancora scolarizzati sono in grado di creare: le hanno lette, infatti, come manifestazioni di una progressiva elaborazione di una 'grammatica' della lingua scritta che, attraverso tentativi ed errori, arriva a coincidere con quella adulta. Di nuovo, quindi, si insiste sulla centralità, nei processi di apprendimento, della soggettività euristica che entra esperenzialmente in contatto col mondo per acquisire dati, rielaborarli, trasformarli in sapere, farli diventare abitudine. Come sottolinea Bruner, «nella storia umana (e, vorrei aggiungere, nello sviluppo umano) la *prassi* precede il *nomos*. L'abilità, per esprimermi in altri termini, non è una "teoria" che informa l'azione. L'abilità è un modo di trattare le cose»<sup>17</sup>.

Purtroppo un simile modo di considerare l'apprendimento non sembra aver prodotto conseguenze nell'ambito scolastico (qualsiasi sia la fascia d'età interessata), dove -come ha ben evidenziato Francesco Antinucci<sup>18</sup>- la pratica di insegnamento basata sulla trasmissione verbale di conoscenze ha avuto la meglio su quella legata all'azione che produce conoscenza a partire dal rapporto con la realtà. Bisognerebbe invece recuperare la potenza del conoscere per prova, che viene interiorizzato a partire dal 'fare', rimane a lungo nella memoria, è facilmente recuperabile in un contesto simile a quello in cui lo si è acquisito, è manifestato nei fatti più che dichiarato (ed è quindi cosa ben diversa dal conoscere legato all'apprendimento cosciente di testi letti o ascoltati). La condizione per una sua attuazione sta, dice ancora Antinucci, nella possibilità di fare esperienze con Maestri che, agendo come

---

<sup>16</sup> Capostipite di questo orientamento di studi è il libro di E. Ferreiro e A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1985.

<sup>17</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2001, p. 167.

<sup>18</sup> F. Antinucci, *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Bari, Laterza, 2001.

modelli, orientino, guidino, eventualmente mostrino gli errori e i modi per evitarli. Maestri che attivino un clima di *bottega* in cui si impara dagli altri e con gli altri, ma nel rispetto delle caratteristiche e delle capacità di ognuno.

È il ruolo assolto, nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico, dagli adulti che si prendono cura del bambino: offrono modelli di lingua, orientano le produzioni infantili, indicano i possibili errori. Ma proponendosi come guide di esperienze linguistiche, costruiscono e condividono con lui un sapere che va anche oltre l'uso delle regole del codice. Secondo Bruner<sup>19</sup>, infatti, l'apprendimento del linguaggio è finalizzato non solo alla referenzialità (dare nome alle cose del mondo), ma innanzitutto alla elaborazione della propria esperienza soggettiva ed intersoggettiva: nello scambio con la madre, cioè, il bambino usa la lingua per descrivere quei momenti di vita che costruiscono la storia comune sua e di chi si prende cura di lui.

Se l'oralità si sviluppa a partire da questa esigenza, a maggior ragione la scrittura, che dell'oralità è un innegabile potenziamento, dovrà essere vista innanzitutto come un'occasione di rielaborazione dell'esperienza, come un tendere verso la collocazione di sé nel mondo sociale e fisico. E come, a partire dalle prime produzioni orali, si perfeziona il proprio uso del linguaggio rendendolo adeguato ad una molteplicità di scopi, di contesti, di interlocutori; così anche la scrittura potrà in seguito diversificarsi per funzioni, forme e contenuti grazie alle esperienze che progressivamente metteranno in contatto l'individuo, la sua necessità di dirsi ed il mezzo scritto che glielo consente. Ma questo potrà avvenire pienamente, è utile sottolinearlo, solo se prima la scrittura sarà stata vissuta proprio come mezzo potente di pensiero su di sé, le proprie esperienze, il proprio rapporto col mondo.

Questo principio, in forma assai semplificata, sembra essere alla base della scelta di molti manuali e pratiche didattiche che vedono come necessari punti di partenza di un avviamento alla scrittura le forme scritte legate al parlare di sé: diari, lettere ed autobiografie, generi testuali con una lunga storia e un'altissima dignità

---

<sup>19</sup> J. Bruner, *Il linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1995.

letteraria, vengono scarnificati ed assolutizzati in ferree regole di funzionamento, per essere poi proposti a bambini e ragazzi come vuoti contenitori in cui riversare episodi di vita (propri o altrui, veri o inventati poco importa).

Legata ancora a questo principio appare anche la diffusione, sempre più frequente all'interno di situazioni formative, di pratiche autobiografiche selvagge, incapaci spesso di sostenere e circoscrivere le scoperte esistenziali degli allievi, che si trovano talvolta ad affrontare consegne che chiedono loro di esporsi senza cautele (formali o psicologiche), con conseguenze che rischiano di confermare quella "spettacolarizzazione del soggetto" che invade molta parte della nostra vita. E non si può che essere d'accordo con Clara Capello quando confessa di guardare «con una certa preoccupazione alla crescente enfasi sull'autobiografico nella formazione sociale: pur ritenendo centrale la questione del soggetto e del soggettivo, resto attenta alle dimensioni del contesto istituzionale [...] e ai rischi di un'eccessiva autocentratura, dei gruppi e dei singoli soggetti, sulle proprie dinamiche interne o le rispettive storie di vita.»<sup>20</sup>.

Esistono, è vero, anche pratiche autobiografiche più pensate e sperimentate che rispondono ai principi ed alla lunga esperienza elaborati in questo campo da Duccio Demetrio<sup>21</sup>. Esse sono state inizialmente elaborate per adulti, a cui sono state proposte nel momento stesso in cui essi stessi richiedevano di compiere un lungo e faticoso lavoro di rielaborazione del proprio passato per usarlo come risorsa per la vita presente. Il loro trasferimento nella scuola ha mantenuto gli stessi scopi: «migliorare i rapporti che ciascuno intrattiene con l'immagine di sé grazie al valore psicologico, di incoraggiamento e di autorealizzazione, che l'arte del racconto produce»<sup>22</sup>. Il narrarsi, *in primis* a se stessi, può essere realizzato con l'uso vari mezzi, ma la scrittura si offre come strumento privilegiato in quanto permette di fissare, attraverso un attento lavoro

---

<sup>20</sup> C. Capello, *Il Sé e l'altro nella scrittura autobiografica. Contributi per una formazione all'ascolto: diari, epistolari, autobiografie*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001, p. 12.

<sup>21</sup> Sono moltissimi i libri di Demetrio su questo tema: tra i più recenti si preferisce citare D. Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Bari, Laterza, 2003.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. X.

metacognitivo, la mutevole fluidità del pensiero, la sua vivacità e volubilità. In tal modo la scrittura autobiografica, lasciando tracce della propria memoria, rappresenta «una via privilegiata all'educazione interiore, alla difesa, alla cura, alla protezione della propria interiorità»<sup>23</sup>. Va però precisato che, in questa pratica, gli obiettivi sono più legati alla crescita dell'individuo che a quelle delle sue abilità scritte; anzi, la forma dei diversi scritti prodotti appare secondaria rispetto ai contenuti trattati, che orientano le consegne di scrittura a partire dallo specifico elemento autobiografico che si intende mettere a fuoco.

Ma voler porre al centro dell'interesse formativo la scrittura come mezzo di rielaborazione della propria esperienza non significa, *tout court*, parlare di sé; significa piuttosto mettere al centro del processo il soggetto scrivente, che gradatamente sperimenta la *propria* capacità di esprimere il *proprio* pensiero, utilizzando innanzitutto le *proprie* risorse linguistiche, per procedere poi ad una scoperta progressiva di altre necessità espressive, di altre modalità scritte. Instaurare con la lingua scritta un rapporto basato sulla fiducia nella possibilità di utilizzarla responsabilmente (e non di esserne usati<sup>24</sup>) è condizione base di una formazione che punta a far sì che nel passaggio dall'esperienza alla sua rappresentazione scritta non ci sia perdita di significato, ma anzi una sua ulteriore messa a punto. Quella che ne può derivare è una scrittura autentica, basata sull'uso di una parola d'*autore* nel senso etimologico del termine: parola 'che accresce' il proprio sapere e la propria capacità di capire; parola pienamente appartenente a chi l'ha prodotta, testimone della sua originalità. E a chi teme di scorgere dietro ciò un atteggiamento solipsistico, si può rispondere, con le parole di Chiara Zamboni, che «la propria collocazione in un evento è la chiave di

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 36.

<sup>24</sup> È facile verificare che, nella maggior parte dei casi, chi esce dalle nostre scuole pensa che scrivere corrisponda all'uso di formule e schemi con cui 'rivestire' le idee da trasmettere (e il rischio di esserne dominati è forte, ma inavvertito). Denuncia questa realtà anche Vincenzo Mengaldo quando, a proposito dell'italiano "scolastico", ne sottolinea la tendenza «all'eufemismo ed alla perifrasi di contro alla parola schietta», vera premessa ad un uso stereotipato e ipocrita della lingua nazionale (V. Mengaldo, *Storia della lingua italiana. Il Novecento*, Bologna, Il Mulino, 1994, p. 22).

accesso alla verità di questo evento anche per gli altri»<sup>25</sup>: scrivere a partire da sé per poter entrare in rapporto veritiero con gli altri e con le cose del mondo.

La scrittura si fa così ponte tra l'esterno e l'interno o anche, come dice Calvino, tra il visibile e l'invisibile, assente, ma desiderato (o temuto): «per questo il giusto uso del linguaggio per me è quello di avvicinarsi alle cose (presenti o assenti) con discrezione e attenzione e cautela, col rispetto di ciò che le cose (presenti o assenti) comunicano senza parole»<sup>26</sup>. Il saper restare in presenza discreta delle cose umane e naturali per poi farsene rielaboratori responsabili viene presentato come condizione di una scrittura sincera, aderente all'individuo, anche da Rilke che, dopo aver invitato un giovane poeta ad attingere temi e forme della sua poesia dalla natura, dal quotidiano e dall'infanzia, così gli si rivolge: «e se da questa introversione, da questo immergersi nel proprio mondo sorgono *versi*, allora non le verrà in mente di chiedere a qualcuno se sono *buoni versi* (... ma) in essi lei vedrà il suo caro e naturale possesso, una scheggia e un suono della sua vita»<sup>27</sup>.

Nella proposta di Elisabeth Bing, per esempio, l'aderenza al sé, soprattutto nelle prime fasi<sup>28</sup>, vuol dire allora affrontare singoli aspetti della propria vita ("mi piace, non mi piace"<sup>29</sup>), singoli eventi naturali ("la zolla"), singoli ricordi della propria infanzia ("l'anamnesi"), singoli concetti ("lo spazio"): dettagli, particolari che, nel loro emergere

---

<sup>25</sup> C. Zamboni, *Il materialismo dell'anima*, in Diotima, *La sapienza di partire da sé*, Napoli, Liguori Editore, 1996, p. 155.

<sup>26</sup> I. Calvino, *Lezioni americane*, Milano, Mondadori, 2002, p.85.

<sup>27</sup> R. M. Rilke, *Lettere cit.*, pp. 39-40.

<sup>28</sup> Si intende riferirsi sia alle prime fasi del laboratorio (qualunque sia l'età dei partecipanti), sia, a maggior ragione, alle prime fasi di apprendimento della scrittura. Esperienze condotte nel primo ciclo delle elementari mostrano come sia estremamente significativo e motivante un avvio alla produzione di testi che rispetti i principi che qui si vanno delineando; mostrano anche come l'esigenza della correttezza, ortografica e non, nasca nei bambini dalla crescente consapevolezza del valore delle proprie scritture e dal confronto con gli altri testi letti. Cfr. C. Cervellati, *Far scrivere nel primo ciclo della scuola elementare: l'approccio di E. Bing*, tesi discussa presso la facoltà di Scienze di formazione dell'Università di Bologna, a.a. 2002-2003.

<sup>29</sup> Questo e gli altri citati tra parentesi sono esempi di attività di scrittura che vengono svolte nei laboratori Bing. In essi il lavoro è organizzato in questo modo: chi conduce legge ad alta voce un brano 'autorale' significativo, dà poi una consegna di scrittura ad esso collegata e da eseguire in un tempo determinato e infine i singoli scritti vengono letti al gruppo; chi conduce non fa interventi valutativi o correttori, ma può sottolineare (in modo più o meno analitico) la rispondenza del singolo scritto alla consegna iniziale.

sulla pagina, nel loro essere nominati e rielaborati con le proprie parole, vengono posti dalla scrittura in una distanza prospettica che fa loro assumere senso e peso esistenziale. L'apertura al pensiero che osserva, sceglie, ricorda e nomina può essere facilitata dall'uso di forme testuali primarie: l'elenco, l'accumulo, la ripetizione; forme che, grazie alla loro semplicità strutturale ed al loro stretto rapporto con l'oralità, consentono un più facile accesso all'uso di una nuova attitudine di pensiero quale la scrittura è. A quella che all'inizio è una semplice espressione, spesso minimamente pianificata, potranno seguire poi esperienze legate a forme testuali più elaborate (il racconto, il monologo, il ritratto...) ed un duplice sforzo di sperimentazione e di 'interrogazione del testo'<sup>30</sup> per definirne l'efficacia espressiva rispetto alla necessità iniziale.

In questo percorso di sperimentazione e di crescita espressiva si inserisce dunque anche l'attenzione alle forme del testo, della sua lingua e della sua struttura, perché esse sono componente essenziale e 'orientativa' del pensiero che si intende rappresentare. Si sa infatti che l'inserimento di un proprio contenuto in un contesto formale piuttosto che in un altro produce anche un modo diverso di selezionare le informazioni, di collegarle tra loro, di rappresentarle linguisticamente: scrittori di letteratura e di scienza ne offrono mille esempi, ma anche l'esperienza quotidiana offre spunti di riflessione a questo proposito<sup>31</sup>. È quindi importante mantenere sempre un contatto diretto e strettissimo tra le 'necessità tematiche' di chi scrive (scopi e temi di cui vuole scrivere) e la forma, o le forme, che può o vuole usare. Ma sembra di poter dire che questo legame non sia tenuto presente nella scuola, laddove sia il tema, sia altre tecniche scritte che l'hanno sostituito hanno privilegiato di volta in volta il contenuto o il contenitore, lasciando al singolo studente il compito di 'intuire' e

---

<sup>30</sup> L'espressione è di Elisabeth Bing e rimanda al lavoro sul testo, finalizzato a riflettere sulle specifiche scelte adottate, al fine di modellarle per dire con fedeltà il proprio pensiero: « È, questo lavoro, semplicemente permettere altre invenzioni che non saranno la casualità della parola, della bella trovata infantile [...], ma la padronanza di una scrittura della persona» (E. Bing, ... *Ho nuotato* cit., p. 83.).

<sup>31</sup> Per fare un semplice esempio: parlare della propria casa è possibile sia elencando le cose che contiene, sia narrandone la storia, sia descrivendone la struttura, sia argomentandone la comodità, e così via.

ricostruire rapporto tra di loro. Spesso questo porta (soprattutto i più inesperti) all'incapacità di scrivere se non 'mascherando' ciò che si voleva dire con le strutture linguistiche che sono state presentate come accettabili e significative: si scrive dunque ciò che si pensa l'altro si attenda da noi e nel modo più convergente possibile con i suoi ipotetici modelli testuali.

Ma se si vuole portare l'allievo a scrivere come uno scrittore<sup>32</sup>, piuttosto che come un semplice riproduttore o compilatore, occorre fare in modo che scopra ed adatti a sé lo stesso procedimento utilizzato dagli scrittori e che Calvino analizza in due momenti inseparabili e complementari, rappresentati da Mercurio («la *sintonia*, ossia la partecipazione al mondo intorno a noi») e da Vulcano («la *focalità*, ossia la concentrazione costruttiva»):

«Il lavoro dello scrittore deve tenere conto di tempi diversi: il tempo di Mercurio e il tempo di Vulcano, un messaggio di immediatezza ottenuto a forza di aggiustamenti pazienti e meticolosi; un'intuizione istantanea che appena formulata assume la definitività di ciò che non poteva essere altrimenti; ma anche il tempo che scorre senza altro intento che lasciare che i sentimenti e i pensieri si sedimentino, maturino, si distacchino da ogni impazienza e da ogni contingenza effimera»<sup>33</sup>.

Una volta che abbia compreso la fondatezza di questo procedimento di base, che abbia sperimentato sia l'abbandono all'intuizione, sia la ricerca, anche faticosa, della consapevolezza della parola desiderata, cercata, e quindi trovata in sé, l'allievo sarà pronto per altre prove, per altri confronti, per altre riflessioni<sup>34</sup> che lo portino ad

---

<sup>32</sup> Con questo termine, contrapposto a quello di *autore*, si intende sottolineare il carattere operativo, artigianale, della produzione scritta: «le scripteur c'est d'abord l'agent des opérations transformatrices d'un écrit et ainsi l'opération d'un nouvel énoncé» (J. Ricardou, cit. in J. Montel, *Portrait de l'écrivain en IUFM*, Paris, La Dispute, 2004, p. 89).

<sup>33</sup> I. Calvino, *Lezioni americane* cit., pp.60-61.

<sup>34</sup> Anche più propriamente grammaticali. Esperienze didattiche pensate in questa prospettiva hanno mostrato, per esempio, che l'esame dell'aggettivo può proficuamente essere affrontato se strettamente collegato a scritture personali dei ragazzi: i testi da loro scritti e letti, offrivano, cioè, gli spunti concreti da cui partire per riflettere sull'aggettivo e arrivare a prevederne diversi usi, funzioni e regole (cfr. F. Fagioli, "*Disboschevole di pensiero*", *L'uso dell'aggettivo legato alle descrizioni del sé*).

appropriarsi della lingua scritta, a farla entrare nella sua vita quotidiana come elemento vivo, vitale, vivificante.

Si è tentato sinora di delineare un quadro complessivo dei principi che si sono sperimentati e che si intendono prospettare come fondanti una buona educazione alla scrittura; ed il 'fondare' sta qui sia nel senso, transitivo, del costruire le fondamenta del proprio rapporto con la scrittura, sia in quello, riflessivo, del fare affidamento sulla loro centralità nel processo formativo. Ma vale la pena soffermarsi ancora un po' sul ruolo del rapporto tra chi guida nel processo di scoperta e l'allievo che lo deve compiere, per marcare un'ultima differenza sostanziale rispetto alla pratica scolastica abituale.

Essa riguarda la necessità della creazione di un duplice incontro: con qualcuno che dia fiducia alla capacità individuale di usare la scrittura per dire qualcosa e qualcuno che offra un esempio di come quel qualcosa possa essere detto. La scrittura va dunque da subito inserita in una dimensione dialogica, da cui (come l'oralità) trae forza e motivazione. Ma il dialogo a cui si pensa non corrisponde al generico invito a 'scrivere per qualcuno'; è piuttosto lo scrivere in una situazione sociale allargata in cui la scrittura individuale si incontra con altri testi: sia di autori riconosciuti (di cui si leggono brani per avviare il lavoro di scrittura individuale), sia degli altri allievi del gruppo. Il precedente riferimento ai Maestri e al clima da bottega si può configurare ora come la creazione di uno spazio laboratoriale dove si realizzi una circolarità di esperienze pratiche e di confronti finalizzati alla messa a fuoco, da parte del singolo, del valore del proprio lavoro. All'interno del laboratorio, chi conduce ha dunque il compito di mettere a contatto gli allievi sia con Maestri esperti<sup>35</sup>, attraverso la sola

---

*Un'esperienza didattica in una prima media*, Tesi di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario discussa nell'a.a. 2003-2004 presso la SSIS di Bologna).

<sup>35</sup> Assai utili sono anche le occasioni di incontro tra i ragazzi e gli scrittori in carne ed ossa; ma mentre in Italia rimangono generalmente estemporanee, in Francia esse sono più precisamente finalizzate ed istituzionalizzate (cfr. J. Montel, *Portrait* cit.). Che tali situazioni siano altamente produttive è testimoniato anche da esperienze del passato, prima fra tutte la scuola rurale creata da Tolstoj, all'interno della quale «una collaborazione tanto effettiva con l'adulto scrittore era sentita e intesa dai ragazzi come un lavoro al quale essi partecipavano completamente alla pari coi grandi» (L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori riuniti, p.75).



lettura ad alta voce di brani che offrano un esempio di come altri abbiano affrontato e risolto quella necessità espressiva; sia con gli altri allievi che, a turno, leggono il loro testo offrendo esempi ulteriori di soluzioni possibili.

In tal modo si viene a creare una dinamica dello scambio verbale finalizzato alla realizzazione di qualcosa che, frutto del singolo, si arricchisce nel confronto e si definisce nello scambio. A un insegnante che sa e che giudica<sup>36</sup>, si sostituisce un insegnante che offre occasioni in cui scoprire necessità<sup>37</sup> e forme di scrittura, che accoglie i testi prodotti, li inserisce in una dimensione comunicativa allargata, si offre come lettore interrogante per una più precisa messa a punto consapevole del testo, è disposto ad accettare, comunque, le motivate scelte finali del giovane scrittore<sup>38</sup>.

In nome del principio che «spiegare non basta a comprendere»<sup>39</sup> quando non si considerino gli allievi come soggetti attivi del proprio apprendimento, questa rinnovata figura di insegnante realizza uno spazio didattico dove il fare crea le basi per l'imparare, dove la conoscenza si basa sull'esperienza, dove il sapere si ancora nel sé per meglio esistere nello spazio sociale.

---

<sup>36</sup> Ci si dovrebbe anche chiedere se e quanto tali atteggiamenti, oltre che alla formazione dell'insegnante, non siano legati alla sua esperienza di scrittore: se si afferma che solo chi ama la lettura può invogliare a leggere, perché non pensare che lo scarso piacere di scrivere che circola nelle nostre scuole non sia legato ad un rapporto non positivo tra chi insegna e la propria scrittura?

<sup>37</sup> Già Freinet notava che «non basta lasciare il ragazzo libero di scrivere, occorre ispirargli la voglia, il bisogno di esprimersi» (C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. 50).

<sup>38</sup> Forse questa forma di disponibilità nei confronti dell'allievo rappresenta una delle maggiori difficoltà di chi insegna: la non rispondenza ai propri canoni determina talvolta la tentazione di considerare 'errore' la forma deviante, divergente. Ma è di nuovo uno scrittore a ricordare che «in un certo senso la cattiva scrittura può garantire la buona scrittura [...]. A volte, poi, quando hai finito di scrivere un lavoro, devi lasciarci dentro i difetti: fanno parte del testo. Non possono essere eliminati senza che vada perso qualcosa di importante, un certo sapore o un'energia necessaria. Non puoi rendere tutto perfetto, ma devi provare a farlo.» (H. Kureishi, *Da dove vengono le storie? Riflessioni sulla scrittura*, Milano, Bompiani, 1999, pp. 31-32).

<sup>39</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, R. Cortina Editore, 2000, p. 50.

