

per amore delle parole

Domenico Starnone

Il contributo mette in evidenza l'inefficienza del sistema scolastico più preoccupato di trasmettere un modello di scrittura declamatorio, che uno che consenta di dire, con tono piano e con meno ghirigori, qualcosa di vero e di proprio. Nella seconda parte è proposto l'itinerario formativo che l'autore ha seguito partendo da esperienze di autoscoperta e autoapprendimento del valore della parola fino a giungere a indicazioni didattiche.

Parole chiave: inefficienza del sistema scolastico, autoapprendimento, valore delle parole.

The contribution highlights the inefficacy of the school system since it is more concerned with the transmission of a declamatory writing model than with one that could allow to tell something true and personal with a plain tone and with less “embroidery”. In the second part starting from self-discovery and self-learning experiences of the word value, the author's educational path is traced back in order to get didactic suggestions.

Key words: school system's inefficacy, self-learning, word value.

Non credo che la scuola mi abbia insegnato a scrivere. Ho imparato a fare le aste, questo sì. Ho scritto decine e decine di pagine con le lettere dell'alfabeto ben allineate, prima minuscole, poi maiuscole. Ho scritto parole e frasi sia copiandole dalla lavagna, sia sotto dettatura. Ho scritto a centro pagina: *Tema*; e due righe sotto: *La mia mamma*; e due righe ancora più sotto: *Svolgimento*; e poi: *La mia mamma è bella*. Ho scritto molti riassunti. E sono grato ai maestri che mi hanno obbligato a esercizi di questo tipo e che hanno corretto errori di ortografia, grammatica e sintassi. Ma non posso dire che dalla scuola, in fatto di scrittura, mi sia venuto altro. Dalla penna col pennino alla penna a sfera, dalle aste in prima elementare al tema dell'esame di maturità, non ricordo un solo momento scolastico in cui ho ricevuto istruzioni su come organizzare un testo.

Sono andato in prima elementare nel 1949.

Ero un bambino che aveva un grande bisogno di scuola. In casa si parlava in dialetto, non c'erano né laureati, né diplomati, i libri erano pochi, non si acquistavano quotidiani, non si ascoltava la radio. Unico fatto positivo: si andava molto al cinema.

La passione di leggere e scrivere mi è esplosa, dunque, nelle aule scolastiche, ma non so dire come. Nessun insegnante mi ha mai particolarmente lodato. Ho fatto per molti anni errori di ortografia, nei dettati, nei riassunti, nei temi. Sono stato rimproverato spesso per il ricorso al dialetto sia oralmente che nello scritto, o per aver usato impropriamente delle parole. La paura di sbagliare mi ha spinto presto a studiare mandando a memoria le pagine dei libri di testo. Il mio obiettivo di scolaro, prima ancora che scrivere, è stato parlare come un libro stampato. E poiché questa forma di apprendimento rabboniva gli insegnanti, ho continuato così.

Se ne andava molto tempo nelle cosiddette versioni in prosa. Le versioni in prosa non mi dispiacevano ma nemmeno le amavo. Erano, come tante cose della scuola, l'equivalente del maltempo, c'era e bisognava adattarsi. Tra i dieci e i tredici anni mi sono trovato all'improvviso davanti all'*Iliade* e all'*Odissea* scritte in un italiano misterioso, quello di Monti e di Pindemonte. L'esercizio consisteva nel volgere i versi, molto oscuri, in una prosa comprensibile. Lo facevo riempiendo pagine e pagine del quaderno. Dopodiché mi esercitavo per essere capace di farlo anche oralmente. Quindi, se interrogato, andavo alla cattedra, leggevo: *Cantami, o Diva, del Pelide Achille l'ira funesta che infiniti addusse lutti agli Achei*, e recitavo: *Canta a me, o Divina, l'ira mortale di Achille, figlio di Peleo, che causò infiniti lutti ai greci*.

Se dicevo *rabbia* invece di *ira* ero punito. Se non sapevo chi era Peleo ero punito.

Se *Greci*, sul quaderno, l'avevo scritto con la minuscola ero punito. Mi studiavo le note, stavo attento a non sgarrare, recitavo alla grande.

La scuola, come l'ho fatta io fino alla licenza liceale, era fondata appunto sulla recita. Si recitavano le tabelline, si recitavano i verbi, si recitavano le Alpi e l'Appennino, i laghi, i fiumi, le capitali, si recitavano i teoremi e le loro dimostrazioni, si recitava la traduzione di testi dal latino in italiano e dall'italiano in latino, idem col greco, si recitavano le costituzioni di Licurgo e Solone, si recitava la guerra del Peloponneso, quella dei Trent'anni, qualche codicillo del trattato della Santa Alleanza, cosa aveva pensato Platone, cosa Aristotele, cosa Hegel. Mi ricordo lo studio come un ansioso leggere-scrivere da trasformare, grazie al "ripetere ad alta voce", in oralità di secondo grado, vale a dire in scrittura memorizzata da declamare durante l'interrogazione.

Naturalmente chi arrivava a scuola con una serie di vantaggi (uso competente della lingua italiana, addestramento per tradizione familiare alla lettura e alla scrittura) aveva modo di inserirsi con un certo agio in questa prassi scolastica e caso mai adattarsela con intelligenza, a volte persino con spirito ribelle. Quelli come me invece la subivano e, per fronteggiare la situazione, studiavano dalle quattordici alle ventitré. Anzi, se non bastava, si tiravano dal letto alle cinque del mattino. Non farlo significava finire o alle scuole di avviamento al lavoro o al lavoro direttamente, in un bar, in un'officina.

Io mi sono laureato in lettere classiche piegandomi a quest'andamento didattico. E non me ne pento. Certo, se la scuola fosse stata diversa, non avrei dovuto disimparare a scrivere e poi reimparare punto e daccapo, come ho fatto. Ma ho ingoiato negli anni una tale quantità di inchiostro, che potrei fare come Madame Bovary, vomitar nero. Insieme a quell'inchiostro ho memorizzato parole, frasi, stili, registri espressivi, possibili ordini espositivi. Cosa secondo me positiva. Negativo era che accadesse senza che me ne rendessi conto, senza che gli stessi miei insegnanti se ne rendessero conto e ci lavorassero sopra. Ero modellato, mi modellavo, in modo irriflessivo.

Il modello di scrittura che si pretendeva, allora, era declamatorio. Dalla versione in prosa dell'*Iliade* a quella dell'*Eneide*, dai riassunti dei capitoli dei *Promessi sposi* a quelli dei *Malavoglia*, si era addestrati a salire di tono. Più declamavi lacerti di scrittura oralmente e per iscritto, più le tue azioni di studente interrogato e scrittore di temi salivano. Che tu avessi qualcosa di vero, di tuo, da dire con tono piano, non interessava a nessuno. Contava che dicessi niente o men che niente, ma con un po' di ghirigori.

Naturalmente ero contento della mia carriera scolastica, leggere e scrivere mi piacevano sempre più, oltre ai libri di scuola divoravo i grandi romanzi dell'Ottocento che prendevo alla biblioteca circolante del quartiere. Tra scuola e romanzi, mi addestravo a parlare e a scrivere come un personaggio di libro, cosa che però potevo mettere in pratica al massimo con un paio di amici, pena il ridicolo. Mi aspettavo, comunque, di trovare in fondo al percorso scolastico una comunità che non parlasse in dialetto e anzi usasse la lingua delle interrogazioni e dei temi.

Ogni tanto, però, sentivo che qualcosa non andava come sarebbe dovuto andare, né in me né nei miei insegnanti.

A questo proposito voglio raccontare due episodi.

Il primo.

Al ginnasio mi innamorai della mia professoressa di latino e greco. La guardavo dal banco e mi pareva – piccola, bruna, piena – la donna più bella che avessi mai visto nel mondo reale. Ero pronto a tutto per lei e se solo le passavo accanto mi agitavo. Una volta mi chiamò alla cattedra, dovevo tradurre frasi dal latino. Ne declamai una che di sicuro aveva a che fare con l'amore e fui così appassionatamente travolto dalla sua vicinanza che, davanti alla classe esterrefatta, mantenendo lo stesso stile elevato delle frasi che stavo traducendo, le chiesi di punto in bianco: "professoressa, nessuno mi amerà mai?" Proprio così. Speravo naturalmente che lei rispondesse: "t'amerò io, Starnone, io", e balzasse su e mi afferrasse e mi baciasse. La professoressa invece mi guardò in silenzio con un mezzo sorriso ironico e poi rispose, ma in dialetto: Starnò, non ti preoccupare: 'e femmene si pigliano pure i ciucci. Allora non lo sapevo, ma era un adattamento ottimistico di un vecchio motto napoletano che diceva: le femmine non si pigliano i ciucci perché sennò gli stracciano le lenzuola. Aveva intenzione di rassicurami. Voleva dirmi: sta' calmo e aspetta, ti ameranno anche se stracci le lenzuola, c'è speranza. Ma io mi offesi e soffrii moltissimo.

Secondo episodio.

All'esame di maturità arrivammo impreparati. Il nostro professore di lettere era al suo ultimo anno di insegnamento prima della pensione, e o era assente o arrivava in ritardo o si faceva aiutare da noi a compilare la schedina del totocalcio. Il tema che ci fu assegnato all'esame aveva a che fare con la concezione del dolore in Manzoni e in Leopardi. Naturalmente non sapevo niente di serio sull'argomento, ma poiché bisognava riempire un po' di facciate di foglio protocollo a tutti i costi, ricamai a lungo su quanto soffriva Manzoni e su quanto soffriva Leopardi. Ero assolutamente sicuro che le cose si sarebbero messe molto male.

Invece agli orali successe che l'esaminatrice, prima ancora che l'esame cominciasse, cosa del tutto anomala, chiese a noi studenti in attesa: chi è Starnone. Io feci un cenno spaventato e lei si alzò, lodò lo svolgimento ad alta voce e addirittura mi abbracciò.

Entrambi i casi, anche se in momenti diversi e con una mia diversa capacità di trarne le conseguenze, mi lasciarono molto scontento. Nel primo episodio, la mia insegnante, che mi stava addestrando a un registro espressivo capace di nobilitare le mie ansie e darmi il coraggio di esprimerle, di punto in bianco, di fronte all'uso che ne facevo per dare una forma a una mia preoccupazione vera, si tirava via e ricorreva a formule che la scuola aveva sempre bollato di infamia. Nel secondo, io stesso mi rendevo conto di aver messo giù, nero su bianco, un testo indegno, ma a sorpresa chi doveva punirmi mi lodava, si riconosceva nella mia scrittura, la riteneva in linea con la sua, una commovente filiazione.

La crisi cominciò presto. All'università non si scriveva mai. In quattro anni ho fatto un solo esame scritto ed era una versione dal latino. L'unico testo su cui ho lavorato (tra l'altro frettolosamente, avevo urgenza di trovarmi un lavoro) è stata la tesi. In compenso si continuava a memorizzare scrittura: monografie vecchiotte, dispense sciatte. Ma tra un esame e l'altro, tra un lavoretto e l'altro, ho avuto un mucchio di tempo per leggere e per scrivere per me. Ed è stato un buon periodo, con qualche acquisizione importante.

Per prima cosa ho scoperto che non sapevo leggere.

Leggevo per macinare pagine. Non sapevo interrogare un testo, non mi fermavo su un'immagine. Quando un brano mi colpiva, mi limitavo all'ammirazione. Non mi veniva in mente che quella pagina fosse il frutto di una costruzione attenta. Non mi veniva in mente che in un modo o in un altro rielaborava i risultati di una lunga tradizione letteraria. Non mi veniva in mente che la naturalezza, la semplicità e la precisione fossero il frutto di un lavoro. Nessuno me l'aveva detto. O comunque nessuno me l'aveva detto al modo giusto.

A scuola gli insegnanti si sbracciavano su narratori e poeti come se fossero pagati per fargli pubblicità. Ero cresciuto con l'idea che mettere nero su bianco una cosa tipo *Solo e pensoso i più deserti campi* o *Addio, monti sorgenti dalle acque* fosse un'operazione da fare non con la penna ma con la bacchetta magica. I professori, sempre, ci presentavano i rarissimi testi che leggevano in classe come inarrivabili, e loro stessi, a leggerli, parevano capaci di dimostrarci soltanto, allibiti, la loro inarrivabilità. Conseguenza: anche io, nei temi e alle interrogazioni, consi-

deravo inarrivabile qualsiasi testo sfiorato dalla scuola. Quando invece, in privato, mi provavo a scrivere qualcosa che sbigottisse e allibisse allo stesso modo, poiché non mi veniva subito con una potenza equivalente, mi deprimevo, mi tormentavo perché non ero nato capace della stessa magia. Quale lungo appassionato tirocinio ci fosse dietro un verso di Leopardi, quale lavoro imitativo, quale appropriazione di tecniche elaborate nei secoli, non ce lo dimostrava nessuno. Pareva anzi che lo studio dei Grandi fosse identico al nostro; solo che loro avrebbero potuto benissimo farne a meno e scrivere ugualmente le loro opere meravigliose, mentre noi a scuola, e i nostri stessi insegnanti ai concorsi, pur studiando, potevamo soltanto svolgere un tema e in maniera piuttosto generica e disordinata. Piano piano scoprii da solo che, anche se non c'era più nessuna possibilità di addestrarmi alla scrittura come si era addestrato fin dalla prima infanzia un Leopardi, potevo comunque cercare di imparare a leggere un po' meglio per cercare di imparare a scrivere un po' meglio.

Così feci nel periodo universitario. Appena una pagina mi piaceva molto, prima me la godevo e poi tornavo indietro per capire come aveva lavorato chi l'aveva scritta. Certe volte provavo ad applicare a cose mie i procedimenti formali che mi erano piaciuti. Sentivo di avere la testa per sempre rovinata, ma provavo a cambiarmela.

Quando alla fine degli anni Sessanta cominciai a insegnare in un ginnasio, ero più o meno sicuro di poter fare con la lettura e la scrittura molto meglio dei miei insegnanti. Per esempio: avevo un'idea fissa, che è rimasta fissa fino a oggi: la voglia di leggere e scrivere, pensavo, nasce e si consolida dal momento in cui ci si innamora delle parole, delle singole parole. Sentirle, aprirle, frugarci dentro, gustarne il suono e i significati, lasciare che ci stimolino l'immaginazione, che smuovano emozioni e affetti. Da insegnante ho sempre puntato molto sulle parole. Mostravo come una poesia potesse avere per cuore un unico vocabolo che la conteneva tutta. Mostravo come, sviluppando tutti gli strati di senso di una parola, tutte le sue vibrazioni, fosse possibile ammucciare un bel po' di materiali per un testo. Dedicavo molto tempo all'organizzazione di quei materiali. Mi appassionava rendere evidente quanto contasse la loro disposizione: mettere in testa ciò che avevano collocato alla fine o al centro spegneva alcuni effetti, ne potenziava altri, terremotava passaggi intermedi, rendeva banale ciò che pareva interessante o interessante ciò che pareva banale. Combattevo i toni troppo entusiastici e quelli troppo depressi. Li addestravo a un tono medio da cui poi era possibile levare, quando era necessario, qualche picco. Li invitavo a mettere a fuoco emozioni vere con le parole giuste, non a mimare il trasporto, il coin-

volgimento, con gli accostamenti verbali più collaudati. Me la prendevo con le passioni finte, con le finte sofferenze e le finte pietà. Me la prendevo, in effetti, con me stesso per come mi sentivo superficiale, pronto a partire da una frase senza niente di vero in testa e tirare avanti grazie al mio deposito mentale di frasi precotte.

Per molto tempo mi sono dedicato molto a questo lavoro, insegnare a leggere e a scrivere creativamente per me era diventata una questione di principio. La scuola, dicevo, deve dare a tutti gli strumenti per capire come un testo è stato fabbricato, su quali pilastri si regge; se si impara a vedere come è fatto il testo di un altro, si impara anche a costruire il nostro testo. Ero convinto che entrambe le operazioni andassero di pari passo e, soprattutto, che fossero accessibili a chiunque. Non avevo in mente di trasformare tutti in letterati. Il sogno era, però, dare a tutti gli strumenti per leggere in modo competente, per scrivere fissando con chiarezza un'idea, un fatto. Facevo riscrivere testi scolasticamente stranoti (*La cavallina stornata*), facevo smontare *Le ultime lettere di Jacopo Ortis*, li spingevo a dar senso a loro piccole esperienze fornendo modelli da imitare.

Il risultato è stato sempre fallimentare.

A volte è andata peggio, a volte meglio, ma mai bene. Specialmente a partire dagli anni Ottanta, quando la scrittura recitata, l'oralità di secondo grado, ha abbandonato definitivamente la scuola ed è entrata nella TV. Ormai ci modelliamo in modo irriflesso sui dialoghi dei film, dei telefilm, della parlantina finta di chi in TV legge sul gobbo o recita battute scritte da chi sta dietro le quinte. La lingua non è più viva, sulla bocca dei parlanti, ma dentro la scatola della televisione, dove sembra viva ed invece è simulazione scadente della vita. Nelle voci di quella scatola c'è finito di tutto: la letteratura popolare, i fumetti, i vecchi film, la tradizione del grande romanzo tra Sette e Ottocento ma scarnificata, l'eros e la pornografia. E ora quell'oralità recitata sta dilagando sul web ridiventando scrittura: scrittura, come dire, finto-orale, e finto-orale, come dire, scritto. Che non è solo un male.

La democrazia ha investito l'ordine del discorso e se lo sta adattando.

Il problema è che dovremmo avere una scuola in grado di inserirsi su questo processo, riorganizzarlo, usarlo come materiale di partenza per obiettivi più alti.

Invece tutto nella scuola congiura contro questo tipo di lavoro: l'orario e lo spazio-aula, l'obbligo di attenersi ai programmi, i libri di testo, la burocrazia. Senza contare gli ostacoli per ora davvero insormontabili: la disuguaglianza e le classi troppo numerose. Gli studenti sono portatori di privilegi e svantaggi che nascondono le reali capacità, le reali attitu-

dini. Basta niente perché uno appaia particolarmente dotato e un altro incapace di intendere e di volere. Per incidere realmente sui singoli c'è bisogno di concentrarsi appunto sul singolo, con strumenti avanzati e per tutto il tempo che è necessario. Si provi non a leggere il testo breve di uno studente solo per formulare un parere, ma per entrarci dentro, variarlo, riorganizzarlo secondo diverse prospettive, insieme al suo autore. Si scoprirà che il tempo è insufficiente, che le modalità attuali di insegnamento tendono a ratificare ciò che già si è capaci o incapaci di fare. Si scoprirà che se vogliamo davvero la crescita di tutti, la scuola com'è non serve, bisogna ripensarla.

Oggi si tende a tornare al passato, dove gli insegnanti veramente insegnavano e gli studenti veramente imparavano. È una tendenza che non mi piace. Quel passato è tutto inventato. In quarto ginnasio eravamo una quarantina, in terza liceo diciannove, e non sono sicuro che quelli che si persero per strada fossero davvero peggio di noi. Resto dell'idea che tutti possiamo imparare. Il problema è che, pur essendoci le competenze e le tecniche necessarie, siamo molto lontani da una scuola pensata perché tutti imparino.