 Cosimo Laneve, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009, 206 pp.

Il volume (il primo di una collana diretta da "Graphein: Società di Pedagogia e Didattica della Scrittura") di Cosimo Laneve si distingue dagli altri lavori del settore pedagogico per l'originalità dell'approccio al tema che, a partire dal "riscatto" del sapere pratico, prospetta un significato più ampio di teorizzazione didattica. È nel dispositivo *scrittura*, rilevatore di conoscenza insegnativa, strumento per tipalizzare le situazioni vissute, opportunità per la "trasfigurazione" da una scrittura senz'anima, quella burocratica, ad una umanante, quella del "tempo rubato", che va individuata la singolarità dell'approccio.

Il testo si fa, dunque, apprezzare per il rigore conseguito attraverso l'esplicitazione delle premesse teoriche, che prendono avvio dalla legittimazione dell'insegnante come soggetto epistemico e dalla valenza epistemica ed epistemologica dell'analisi delle pratiche e terminano con la declinazione della scrittura del "tempo rubato" quale fonte (epistemologica della testimonianza) per la conoscenza dell'insegnamento (I parte); inoltre si fa apprezzare per la congruenza fra la dimensione teorica e gli strumenti di indagine proposti per l'interpretazione dei dati (II parte); eppoi per la prospettazione di un itinerario di accompagnamento volto a far narrare agli insegnanti il proprio sé attraverso lo "specchio della scrittura" (così come inteso da Saba, p. 12). E, per finire, si fa gra-

dire per il valore che riconosce alla scrittura, quella che Laneve definisce del "tempo rubato", quale occasione per dire di sé docente. L'intento è cercare di far avvertire la valenza di un tipo di scrittura (oltre quella burocratica) che offre al docente di "rivivere", ovvero di crescere, di liberarsi dal "sé" negativo, di affrancarsi dalle difficoltà dicendo esattamente tutto quello che vorrebbe si dicesse. Una scrittura che aiuta il docente a prendere in carico il proprio sé, che lo libera dai pregiudizi, che lo rende capace di pensarsi liberamente. Ancora una scrittura i cui tratti peculiari vanno rintracciati nell'ascolto, nel dialogo interiore, ma anche nella auto-trascendenza, nell'intenzionalità, nella scommessa sul futuro, nel rinnovamento, nella rinascita interiore; un "godimento" che solo il piacere della professione può dare perché generato dall'umore personale, dall'abitudine didattica, dalla eccezionalità (in positivo ma anche in negativo) vissuta nella quotidianità professionale.

La scommessa è dunque questa: la scrittura come via per l'auto-formazione. Una scrittura così impostata, scrive Laneve, può diventare il dispositivo per riconoscere, nominare, in definitiva aiutare a lavorare meglio, oggi. L'esperienza della formazione professionale è tale perché si apre evidentemente alle letture ma anche alle riletture, alla costruzione così come alla decostruzione, alla ricostruzione attraverso le ri-scritture: percorsi, questi, difficili, ma che offrono al docente la possibilità non solo di dire le cose che sa, ma anche le cose vissute e sofferte, insomma, scrive l'autore, avvertite.

Quale dunque il valore della scrittura del “tempo rubato”? Uno, in particolare, di grande rilevanza: per la prima volta non si parla dell’insegnante e del suo contesto, di quello che fa, di quello che funziona e di quello che non funziona vicino a lui. Ciò che interessa capire è cosa si agita in lui, quello che sta dentro di lui, dentro l’insegnante. Si tratta, pertanto, di una proposta che mira ad accompagnare il docente a coltivare la preziosità soggettiva, la pensosità e la lentezza introspettiva in direzione del sapersi ascoltare, per essere poi capace di ascoltare e scrivere di sé insegnante.

Si schiudono, così, forme di scrittura che possono supportare l’insegnante in questo percorso: la scrittura come cura di sé, come parresia professionale, come autobiografia didattica, come pratica autoriflessiva. Richiamo le ultime tre.

La scrittura come parresia professionale – che fa riferimento alla progettualità educativa della proposta – riguarda le speranze e le attese del soggetto, ovvero scrivere di sé per cercare di dire realmente il sé, quello che si sente a livello di professione educativa. “Scrivo per dire del me professionale” è dire la soggettività magistrale (vera risorsa per la ricerca didattica e educativa): un dire che non è – scrive Laneve – quel dire bene di sé, ma è quel dire corrispondente alla “parresia”, cioè il dire il vero verso di sé. Ma poi, continuando a leggere, non è detto che quello che si pensa sia sempre la verità (p. 83). La verità è oltre la sincerità: solo talvolta la sincerità corrisponde alla veridicità. Allora l’autobiografia professionale, intesa come ermeneutica

di sé, si rivolge alla rilettura dei percorsi, dei compiti dell’io; ne rimarca gli elementi costitutivi; ne indica le idee, le direzioni di marcia, ma anche le non direzioni. E, per finire, la scrittura come pratica autoriflessiva che diviene esercizio di preparazione che l’insegnante fa prima-dopo-durante un’attività professionale. C’è quindi la “scrittura del prima” così come c’è quella del “dopo”, quella cioè che si è pensato essere alla base dell’azione insegnativa. Ma poi c’è una scrittura che forse va recuperata, sulla base di quanto teorizzato da Schön: la “scrittura del mentre”. Mentre si pensa, si agisce, si esercita la professione docente.

Fin qui l’insegnante, alla maniera di soggetto epistemico (p. 37), che consegna, attraverso la scrittura, il proprio sé intriso di preoccupazioni, speranze, attese, ma anche ricco di affermazioni, soddisfazioni e riuscite professionali.

E il ricercatore che legge le scritture come si configura? Si legge nell’ultima parte del testo che è necessaria da parte del ricercatore non una lettura, ma la lettura accorta, non la lettura frenetica, ma quella lenta, non quella indifferente, ma curiosa, volta, cioè, all’osservazione della materialità del testo e all’intelligenza critica di esso (p. 176). Eppoi chi legge si fa custode ed assume la cura e la responsabilità dell’opera, salvaguardandone il senso e tutelando la fragile e misteriosa traccia del soggetto che vi si incarna (p. 179). In una parola l’eticità del lettore è ciò che distingue il ricercatore dal comune lettore.


Sollecitata dalle *Lezioni americane* di Calvino concludo con delle annotazioni sulla scrittura laneviana. Essa

è riuscita: a creare, attraverso l'acribia scrittoria, la *leggerezza*, togliendo peso alla struttura del linguaggio; a conseguire la *rapidità* con quell'incantesimo del ritmo esercitato sul lettore spinto dal desiderio di leggere-ascoltare il seguito; a concretizzare l'*esattezza* ricorrendo ad un dire preciso reso dalle sfumature del pensiero e dell'immaginazione; a guadagnare la *visibilità* favorendo quel cinema mentale capace di proiettare immagini di scuola vissuta, ma anche accarezzata dalla nostra vista interiore. A realizzare, infine, la *molteplicità* nata dal confluire d'una pluralità di sguardi interpretativi, di fonti scientifiche, di stili espressivi.

Il disegno generale è stato dall'autore minuziosamente progettato, ma ciò che più conta – credo – è stato non il suo chiudersi in una figura armoniosa, ma la forza centrifuga che da esso si è sprigionata per una personale interpretazione.

Chiara Gemma

---

 Luca Serianni, *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari 2010, 121 pp.

Alla scuola e all'insegnamento scolastico dell'*italiano* è dedicato il recente volume di Luca Serianni dal titolo *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*.

Docente di Storia della lingua presso l'Università "La Sapienza" di Roma, Serianni ha partecipato nei primi mesi del 2010 alla rielaborazione dei programmi per i licei riformati dal ministro Gelmini, occasione che, come lui stesso dichiara, «ha fatto precipitare – in senso chimico, come si direbbe di una sostanza disciolta in

una soluzione che vada a depositarsi sul fondo, diventando visibile a occhio nudo – riflessioni e anche proposte operative maturate attraverso tanti anni di esperienza» (p. VII). Il professore d'italiano, rileva l'autore, assomma e svolge i compiti istituzionali di due ambiti assai diversi già «per statuto pedagogico» (p. VIII): la letteratura – il cui insegnamento tende, o dovrebbe tendere, innanzitutto a promuovere il piacere della lettura e a educare all'interpretazione dei testi –, e la lingua, strumento indispensabile per l'acquisizione di ogni altra competenza e abilità. Due ambiti certamente differenti eppure comunicanti, ad esempio attraverso l'incrocio tra la lettura diretta dei testi e la collocazione degli stessi nella prospettiva storico-linguistica.

L'inquadramento delle finalità e delle proiezioni metodologiche dell'insegnamento dell'italiano non può non rinviare al più ampio indirizzo di riflessione sui rapporti tra la cultura umanistica e quella scientifica, argomento affrontato nel primo capitolo del libro (*Le due culture*) nel preliminare riferimento alla conferenza tenuta a Cambridge nel 1959 dal fisico e scrittore inglese sir Charles P. Snow, una circostanza durante la quale si consolidarono alcuni stereotipi destinati a lunga vita e tuttora perduranti (valga un solo esempio: il poeta, o aspirante tale, come «una specie di perdigiorno», p. 4). Ravvisando la necessità di ripensare i confini tra le due culture come pure tra «il creatore di cultura umanistica (il poeta, lo scultore, il musicista...)» e lo studioso delle relative manifestazioni e implicazioni», che opera con metodi che «rispondono alle stesse esigenze poste

alla base di una ricerca di farmacologia o di statistica demografica» (p. 6), Serianni ricorda ai lettori alcune fondamentali differenze tra la ricerca umanistica e quella scientifica, quali: 1. il richiamo (tematico e/o bibliografico) al passato della prima anche quando è incentrata sulla dimensione contemporanea; 2. lo sdoppiamento in campo scientifico tra ricerca di base e ricerca applicata, di contro a una prevalente o quasi esclusiva ricerca di base in ambito umanistico; 3. la ricaduta pratica di buona parte della ricerca in campo scientifico (con conseguente importanza dell'*impact factor*), differentemente da quanto avviene in area umanistica; 4. la diversa morfologia testuale tra gli studi di argomento umanistico e quelli di argomento scientifico; 5. le modalità cooperative della ricerca scientifica e, per converso, la dimensione più individuale di quella umanistica. Le differenze tra le due culture riscontrate sul piano della ricerca non devono, tuttavia, condizionare la dimensione auspicabilmente olistica attraverso cui scienze e lettere vengono insegnate e apprese nella scuola.

Al rapporto tra i due ambiti viene dedicato ancora spazio nel secondo capitolo (*Scienze e lettere nella scuola*): dalla legge Casati del 1859 fino alla riforma dei licei del 2010, lo studioso ripercorre rapidamente la storia degli equilibri disciplinari. Nel dettaglio sono considerate alcune novità dell'attuale assetto liceale italiano e compulsate, nel confronto tra indirizzo classico e scientifico («tuttora i canali privilegiati per l'accesso all'università», p. 22), le variazioni nel complessivo monte ore di alcune materie, non senza registrare negli ultimi

anni la graduale perdita di prestigio degli studi classici rispetto a quelli scientifici e la «femminilizzazione e meridionalizzazione» dei primi, secondo il perdurante cliché di una femminilità «propensa alle lettere e all'insegnamento» (p. 22).

È il latino, e lo studio del latino a scuola, il tema del terzo capitolo del volume (*Il latino sul banco degli imputati*): l'autore, riferendosi a una lista di pro e contro ricavata da un fortunato pamphlet promosso dall'Associazione "TreeLLLe", giunge a trattare questioni di carattere più generale, quali le forme di continuità tra il mondo classico e quello moderno anche nella prospettiva storicamente e geograficamente allargata del cittadino europeo. Ma nelle riflessioni di Serianni – che invoca una scuola più attenta al rapporto tra lingua e cultura e alle reviviscenze del passato nella modernità – vi è anche il richiamo alle ormai maturate necessità di revisione della didattica scolastica del latino, ancora troppo condizionata dal «peso terroristico della versione» (p. 30), spesso scelta dai docenti in un *corpus* di testi ristretto quasi esclusivamente ai «sempiterni resoconti di battaglie, spostamenti di truppe, stragi» (p. 32).

Più ampio, e perciò più insidioso, appare il campo d'azione del professore d'italiano nella scuola secondaria inferiore e superiore (se ne parla nel quarto capitolo dal titolo *L'ora d'italiano: di tutto di più*). Il docente di lettere deve, infatti, destreggiarsi tra argomenti infiniti di attualità, lettura dei classici e insegnamento della lingua: il suo è davvero il profilo professionale di un *tuttologo* sebbene, invece, debba innanzitutto «mettere in

primo piano ciò che gli compete culturalmente, in primo luogo la tecnica dell'espressione corretta ed efficace» (p. 39). Fruttuose le intersezioni tra discipline, a patto che siano rigorosamente sorvegliate da una solida preparazione: non si tema di allontanarsi «dai programmi o dalle vie abitualmente percorse con l'affanno di non arrivare alla meta» e ci si lasci guidare «dalle proprie curiosità intellettuali», poiché è «meglio ridurre la quantità e puntare sulla qualità» (p. 41).

Nel quinto capitolo del libro *Scrivere, esprimersi, argomentare* si entra nel merito specifico della didattica della lingua nella scuola: attraverso il racconto di alcune esperienze dirette d'insegnamento, Serianni mostra come anche gli studenti universitari possano ancora lavorare sul consolidamento delle corrette strutture grammaticali e sull'arricchimento del lessico, obiettivi primari già dalla scuola elementare, il cui raggiungimento è spesso minacciato dalla maggiore facilità di alcuni diffusi usi espressivi.

Un approfondimento su tali obiettivi è svolto nei successivi tre capitoli (*La grammatica; L'arricchimento lessicale; La letteratura a scuola: alcuni spunti didattici*): registrata l'obsolescenza di molta tradizione didattica, l'autore ricorda che «il tempo non è dilatabile a volontà, a scuola e nella vita, e impone delle scelte», ad esempio tra l'«insistenza sul logicismo astratto» e più importanti e fruttuose «occasioni di riflessione metalinguistica» (p. 76).

Chiudono il volume – il capitolo è intitolato *Perché insegnare i classici (e come)* – alcune riflessioni sull'insegnamento dei classici, questione sempre di grande interesse e dalle numerose implicazioni: penso alla necessità della contestualizzazione semantica riguardo ad alcune parole, come *patria*; al problema sempre aperto del canone; e al legame fra la tradizione e la scuola, istituzione cui è demandato anche il compito di «mantenere la memoria storica di una comunità» (p. 97).

Giulia Dell'Aquila