

## **La parola come *lógos*: la bacchetta magica per una crescita civile**

Giovanni Genovesi

*L'articolo ha lo scopo di rimarcare il ruolo della parola come momento magico che crea la realtà concreta e, soprattutto, la realtà astratta, i concetti e tutte le altre astrazioni del mondo delle invisibilità. La parola, come racconto o letta, è il cardine del processo educativo, l'unica azione costantemente in progress per perseguire una crescita civile oggi, entrambe, non poco compromesse.*

*The article aims to highlight the role of the Word as a magical moment able to create concrete reality and, above all, abstract reality, concepts and all other abstractions of the world of what we call invisibility. The Word, as a told or read story shows, is the cornerstone of the educational process, the only action constantly in progress to pursue a civil growth. At present, unfortunately civil growth and language are in a difficult situation.*

*Parole chiave: Parola, Narrazione, Lettura, Educazione, Scuola*

*Keywords: Word, Storytelling, Reading, Education, School*

### *1. Considerazioni preliminari*

In queste note desidero sottolineare quale e quanto grande sia il ruolo che rappresenta la parola, intesa come *lógos*, ossia anche come racconto<sup>1</sup>, nel processo educativo di ciascun individuo umano e come la sua influenza sia non certo marginale ma magica nel far maturare una direzione di vita.

Inoltre, credo, con Mario Rodriguez, che “richiamare l’attenzione sulla parola e sulla necessità di attrezzarsi a un suo uso efficace, sia particolarmente opportuno... perché la nostra società e la nostra cultu-

<sup>1</sup> Non si deve dimenticare che il termine *parola* come racconto è ripreso dal latino *parabola* come a dire “che la parola e il parlare fossero in funzione del narrare e del paragonare, giacché il vocabolo è mutuato dal greco *paraballo*, paragono, confronto” (G. Genovesi, voce *Parlare*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998).

ra stanno attraversando un ulteriore momento delicato di transizione”<sup>2</sup>.

Tanto più delicato che, come dicevo nel precedente articolo comparso nello scorso fascicolo di questa rivista, il modo oggi di usare la parola attraverso i *social* è molto pericoloso per il mantenimento della stessa democrazia, senza la quale la parola come esercizio di verità diventa impossibile<sup>3</sup>.

La parola è non solo il *verbum* ma ciò che ci narra le azioni di colui che parla o di cui si parla. È il racconto, come i Greci intendevano il *λόγος* (*lógos*), parola, discorso, pensiero, dal tema di *λέγω* (*légo*), dire, scegliere, raccontare. Il termine indica, sì, la parola, ma anche come essa si articola nel discorso, dando vita a un pensiero che si esprime, appunto, attraverso la parola. Questa, pertanto, non è intesa solo nella sua singolarità ma come l'insieme di una sequenza che costituisce un discorso, un racconto e, di conseguenza, un pensiero.

In più: io intendo qui riferirmi alla parola nell'accezione di Ferdinand de Saussure che la indica come la manifestazione individuale che il soggetto fa della lingua<sup>4</sup>. La parola, in questo senso, è un atto individuale di volontà e intelligenza attraverso il quale il soggetto parlante manifesta il modo di usare e di avere la padronanza del codice della lingua per esprimere il proprio pensiero. Questa abilità influisce molto sulle abilità mentali e sul comportamento dei parlanti.

In realtà, si può cercare di comunicare senza parole o non comunicare affatto con le parole, ma ciascuno che compie simili scelte del silenzio forma dentro di sé le parole, ascoltando o leggendo in modo silenzioso, per comunicare con sé stessi (codice semiologico) mentre con gli altri usano codici diversi di comunicazione. Per esempio, ostensivi o iconici o segnici.

Ma il fatto è che sempre la parola, pensata o non detta, è al fondo di tutto e di essa intendo occuparmi in queste note, cercando di rimarcare le grandi potenzialità e anche i pericoli che essa racchiude per una comprensione<sup>5</sup> che è la chiave di crescita intellettuale e morale dell'individuo, sia pure silenzioso.

<sup>2</sup> M. Rodriguez, *Introduzione a Una parola vale più di mille immagini*, s.l., MRS Associati Comunicazione, s.d. ma 2006, p. 10.

<sup>3</sup> Cfr. G. Genovesi, *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 210, gennaio-marzo 2019.

<sup>4</sup> Cfr. F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, tr. it., Bari, Laterza, 1967.

<sup>5</sup> Sul problema della comprensione di una frase o di un testo, rimando agli studi di Tullio De Mauro e di Lucia Lumbelli. Ne indico i testi più noti: T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile*

## 2. *La parola, orale e scritta, e l'educazione*

Insomma, l'impostazione della voce, la prosodia in cui articola ciò che il parlante dice e come lo dice, la chiarezza<sup>6</sup> nell'espone le parole e la familiarità con il codice linguistico di riferimento hanno, indubbiamente, una notevole importanza nello sviluppo della formazione di un soggetto.

Proprio questo aspetto dell'individualità della parola mi interessava evidenziare perché, in queste note, l'ascolto come attenzione alla narrazione o alla lezione occupa una parte decisiva per la comprensione o, comunque, per avvertire la magia della parola che crea la realtà di cui parla.

Tuttavia, l'avvio del rapporto con la parola orale non esclude affatto che sia proprio esso a introdurre il soggetto che ascolta all'immenso universo della parola scritta.

Quest'ultima svincola il soggetto dalla dipendenza fisica della voce narrante o dialogante e si giova della sua autonomia per cercare i testi che desidera e che può raggiungere e tutti senza nessun limite di prezenzialità di chi racconta o informa, descrive o invita alla ricerca e spinge a interpretare la realtà che ha cercato di costruire.

La magia della parola detta crea il mago che sa usare esso stesso la parola come racconto e pensiero.

D'altronde, scrive De Mauro, "è la scrittura, l'esigenza dei testi scritti, (che) ci ha insegnato ad articolare meglio, a modulare meglio la nostra capacità di gestione anche parlata delle nostre lingue. Soltanto leggendo e scrivendo molto possiamo sperare di migliorare, come

*italiano per capire e farsi capire*, Roma, Editori Riuniti, 1980 e poi 2003, T. De Mauro, *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza, 1999 e L. Lumbelli, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Roma-Bari, Laterza, 2009, volume che a me pare il punto di fuga più interessante del quadro pittorico della ricerca di Lucia Lumbelli sulla comprensione della comunicazione, orale e scritta, quale mezzo principe e, addirittura, come la *conditio sine qua non* per instaurare il processo educativo.

<sup>6</sup> Per mettere in primo piano la necessità della chiarezza delle frasi di un testo, Lumbelli fa l'esempio di una dimensione fondante della letteratura sperimentale che frappone minori difficoltà alla comprensione. Una simile sottolineatura, se da un lato richiama la necessità della parola per impostare una relazione educativa, dall'altro evidenzia che la connessione delle varie parole debba essere chiara, predisposta alla comprensione da parte di chi la riceve perché ricca di spunti per la "costruzione della rappresentazione dei significati di un testo" (*Op. cit.*, pp. 3, 4 *passim*).

sanno gli attori, ad esempio, la nostra dizione e la nostra capacità di costruzione di un discorso parlato”<sup>7</sup>.

È proprio in questo senso di stretta interazione corretta e precisa di parola e di scrittura che sostengo che la parola abbia un grandissimo potere sulla formazione dell’individuo.

Concordo in pieno con ciò che scrive Gianrico Carofiglio, appoggiandosi al filosofo statunitense John Searle: “Le società vengono costruite e si reggono, per Searle, essenzialmente su una premessa linguistica: sul fatto, cioè, che formulare un’affermazione comporti un impegno di verità e di correttezza nei confronti dei destinatari. Non osservare questo impegno mette in pericolo il primario contratto sociale di una comunità, cioè la fiducia in un linguaggio condiviso”<sup>8</sup>.

Una simile dichiarazione sintetizza gli scopi fondamentali dell’educazione:

1. Chiamare in causa direttamente l’individuo alla responsabilità di quanto dice;

2. Un individuo che veda nel dire la verità il bene supremo per se stesso e per i suoi interlocutori;

3. Dire la verità con parole chiare e precise che richiedono anche una buona preparazione linguistica;

4. Il che comporta un impegno etico sia nella preparazione culturale sia nell’esprimere il suo pensiero, che contribuisce a rendere l’individuo padrone di sé;

5. Usare la parola non per aizzare alla violenza, ma per contribuire a rafforzare la fiducia tra i membri della comunità;

6. Essere stato, fin dai suoi primi giorni di vita, abituato a sentire e a usare la parola per avvertire la necessità di leggere e di scrivere per approfondire il pensiero e i modi di esprimerlo.

<sup>7</sup> T. De Mauro, *Capire le parole*, cit., p. 130.

<sup>8</sup> G. Carofiglio, *Con parole precise. Breviario di scrittura civile*, Roma-Bari, Laterza, 2015, p. 3. L’opera di Searle cui Carofiglio si riferisce è *The Storm Over the University*, in “The New York of Books”, 6 dicembre 1990. Il discorso è approfondito nel saggio dello stesso Searle, *La costruzione della realtà sociale*, tr. it., Torino, Einaudi, 1995.

In questo contesto, la parola intesa come prima dicevo, è l'alfa e l'omega di tutto il processo.

Essa accompagna i primi rapporti con la mamma e i primi passi del bambino con i suoi suoni onomatopeici, e poi con l'ascolto continuo di voci che con la parola narrano, rassicurano, tranquillizzano e insegnano al piccolo a capirne l'importanza.

Quando compare la lettura e la scrittura le parole, lette e scritte, rafforzano via via il suo pensiero, fino alla responsabilità che egli sa assumersi di usare in pubblico le parole per esprimere i suoi pensieri, dicendo la verità che non si esaurisce certo nel solo realismo o nella verosimiglianza. E questo perché la verità travalica tutte e due le dimensioni, affidandosi allo strumento dell'invenzione<sup>9</sup>, come fa spesso l'intellettuale con il romanzo, la scrittura poetica, il discorso inventato, carico di problemi e di ipotesi sulla condizione umana di ieri, di oggi e di domani<sup>10</sup>.

Ho citato in nota tanti classici, anche se solo una piccolissima parte di quanti varrebbe la pena riportare, proprio per dare solo un'idea a quali capolavori ha saputo dar vita la parola, opere che, comunque, sia pure tangenzialmente hanno sfiorato anche l'esistenza di molti di coloro che non hanno avuto la fortuna di una lunga frequentazione scolastica.

Insomma, è vivendo con e dentro un mondo fatto di parole, ascoltandole, leggendole e usandole, secondo la pazienza, la voglia e l'abilità di apprendimento, che l'essere umano cresce e si educa, costruisce attraverso un costante *working progress* la sua identità e la padronanza di sé<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Carofiglio, nel testo citato, riporta un pensiero di Boris Vian, particolarmente incisivo nella sua paradossale efficacia: "Nella premessa al suo romanzo *La schiuma dei giorni* (Vian dice): 'La storia è interamente vera, perché io me la sono inventata da capo ai piedi'" (*Op. cit.*, p. 10). Il romanzo di Vian è edito in italiano (Milano, Marcos y Marcos, 2005) e da questa versione è citato il passo di p. 15.

<sup>10</sup> Basti pensare, ad esempio, ad alcuni classici più noti, dalla *Divina Commedia* di Dante, alle *Rime* di Giovanni Petrarca, al *Decamerone* di Giovanni Boccaccio, all'*Orlando furioso* di Ludovico Ariosto, alle tragedie di William Shakespeare, al *Paradiso perduto* di John Milton, a *La favola delle api*, di Bernard Mandeville, al *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe, all'*Emilio* di Jean-Jacques Rousseau, al *Candide* di Voltaire, alle *Ultime lettere di Jacopo Ortis* di Ugo Foscolo, a *I dolori del giovane Werther* di Johann Wolfgang Goethe, ai *Canti* e alle *Operette morali* di Giacomo Leopardi, a *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni, alla *Comédie humaine* di Honoré de Balzac, a *Delitto e castigo* di Fëdor Michajlovic Dostoevskij, a *Guerra e pace* di Lev Tolstoj, a *Gli indifferenti* di Alberto Moravia, agli *Scritti corsari* di Pier Paolo Pasolini.

<sup>11</sup> Sul rapporto educazione-patronanza di sé rimando al mio articolo *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno 2017.

È l'interazione di queste due ultime dimensioni che rendono l'individuo capace di affrontare problemi per cercare di risolverli, anche con l'imprescindibile aiuto degli altri, direttamente o presenti come "assemblea pensante" cui deve lo stesso linguaggio (la *langue*) e, quindi, la sua *parole* con cui usa e formula i suoi pensieri.

Lo fa sapendo usare la sua *parole* con quell'abilità che ne distingue il modo, dall'accurata precisione allo sfumato, ma attento e pregnante uso della metafora secondo i generi di scrittura e di orazione, se descrittiva, narrativa o poetica, sia pure con la maggiore attenzione alla cartesiana chiarezza dell'espressione<sup>12</sup>.

Solo la chiarezza dell'espressione, che evita di principio l'inutile prolissità, e da pretendere a mio avviso anche per la metafora, non solo usata nel discorso narrativo e specie politico ma anche poetico, garantisce di essere lontano dalla spoliatura di senso e dall'oscurità del discorso che sono la spia evidente che ci stiamo incamminando verso tempi politicamente bui.

Noi, oggi, grazie a una parola politica volutamente criptica e tesa all'inganno tipico della campagna elettorale che mira a costruire il nemico e a creare paura e odio, ci troviamo nella grande difficoltà d'impiantare e mantenere una vera proposta educativa<sup>13</sup>.

Tutto questo complica non poco il perseguimento di un processo come quello educativo che punta a fini che costano sforzo e fatica, come tutto quanto vale la pena perseguire, con metodo e con studio, grazie all'intervento educativo che è sempre tutto avvolto nella parola nelle sue varie articolazioni.

### 3. *La parola come metafora*

È la fase in cui il soggetto impara a poco a poco il valore della parola come metafora e il pericolo che, necessariamente, essa ha in sé di essere una trappola per la corretta comprensione.

Ricordo come Lumbelli si appelli alla cautela dato che ogni scrittore, sapendo che "l'elemento decisivo nel processo di comprensione è l'attivazione della mente del lettore"<sup>14</sup> sa anche che tale attivazione

<sup>12</sup> Vale la pena ricordare con lo stesso Carofiglio che troppo spesso siamo di fronte a "una verità innegabile: l'oscurità della lingua in generale e della scrittura in particolare è profondamente, sostanzialmente antidemocratica" (*Op. cit.*, p. 49).

<sup>13</sup> A questo aspetto è dedicato il precedente articolo, *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*, cit.

<sup>14</sup> L. Lumbelli, *Op. cit.*, p. 39.

può essere stimolata dalla *coerenza* del testo, come dalla scelta delle parole, ma può essere resa più complessa e complicata dall'uso dell'anafora, ossia il rimando a un elemento già menzionato nello stesso testo<sup>15</sup> e, addirittura, disincentivata dall'uso della metafora, strumento “delicato e da usare con parsimonia” con l'alto pericolo di farne “un uso improprio”<sup>16</sup>.

Certo, i pericoli maggiori derivano da locutori che dicono parole di cui non abbiano ben chiaro il significato o che le emettono a vuoto, senza nessun senso oppure le usano volutamente per ingannare.

Basti pensare alla parola usata per la propaganda in generale e politica in particolare, di cui l'esempio più macroscopico è l'uso della parola a fine politico nel terzo Reich, in cui troppo spesso la parola, espressa in segni fonici o grafici, è sottoposta a costante prevaricazione.

Del resto, essendo la parola il nostro principale mezzo di comunicazione essa può veicolare non solo le conoscenze del nostro patrimonio culturale, ma anche pregiudizi e vere e proprie menzogne di cui solo un'analisi lucidamente razionale può metterne a nudo l'inganno.

Ma, aldilà del dolo, esiste un altro e più insidioso pericolo, quello che la parola concatenata per esprimere frasi, sentimenti e concetti si avvale, necessariamente, della metafora.

Credo che non sia possibile farne a meno, al punto che dobbiamo riconoscere che il linguaggio è pieno di metafore e che l'unico modo per limitarne i pericoli che esse contengono è fare attenzione a usarle bene; e non è facile<sup>17</sup>.

Essa è un costrutto linguistico usato per far intendere qualche cosa che le parole non riescono a significare. Si tratta della capacità del linguaggio di andare oltre il significato della parola e di dare un'immagine della realtà con un trasferimento di significato che si consuma a livello analogico<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Cfr. F. Sabatini, V. Coletti, *Dizionario della lingua italiana*, (Firenze, Sansoni, 2007) che conclude con l'esempio “*Paola, la vedo ogni giorno*, il pronome *la* è anaforico rispetto al sostantivo *Paola*”.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 44.

<sup>17</sup> Sulla metafora non mancano certo studi ma io consiglio di vedere il cap. II (*Il potere delle metafore*) della Prima parte del saggio citato di G. Carofiglio, pp. 25-48, che riporta in nota a pp. 150-152 una nutrita bibliografia.

<sup>18</sup> Così definisce Aristotele la metafora nella *Poetica* (21, 1457 b 7): “La metafora consiste nel dare a una cosa un nome che appartiene a un'altra cosa: trasferimento

Si tratta di un’analogia che dà nuove informazioni mettendo insieme, attraverso l’ellissi, immagini diverse come per esempio “giungla” e “asfalto” nella metafora “giungla d’ asfalto” per significare la impetuosa legge del più forte (la giungla) che domina in quella città (l’asfalto che caratterizza le strade della città). In questa metafora sono stati azzerati i passaggi di collegamento tra giungla e asfalto e chi l’ascolta è costretto a fare un salto intuitivo che non è certo spontaneo per chi non è stato allenato a farlo.

La metafora allarga le potenzialità *numeriche* della parola – quelle che servono per denotare con la maggior precisione possibile il significato delle cose di cui parla – alle potenzialità *analogiche* – quelle che connotano le cose e le azioni di cui si parla con incursioni nel campo delle immagini.

Essa può parlare di tutto ciò che non è linguaggio, come gli aspetti emotivi (dolore, piacere, gioia, desideri) e che non è oggettivamente presente e, quindi, parlare di passato e di futuro, richiedendo un salto concettuale che introduce l’ascoltatore-lettore nell’universo delle *invisibilia*, di quelle cose astratte che solo il pensiero e la parola possono creare.

Come si vede la complessità del procedimento metaforico è indubbia fonte di potenziale errata decodifica del linguaggio, errore che aumenta in maniera decisiva quando la metafora è mal costruita o addirittura non pertinente come, per esempio, “un frutteto d’asfalto”.

Se il racconto, poi, si basa sulla costruzione poetica, la metafora è il procedimento linguistico di casa (e anche questa è una metafora!) e la difficoltà di una corretta decodifica e comprensione del testo, ascoltato o letto, aumenta in maniera esponenziale in rapporto all’età e alla cultura del soggetto che ascolta o legge.

Tuttavia, allenare alla metafora, ossia al salto concettuale per assuefarsi a entrare nell’universo delle *invisibilia* è un passaggio necessario per cercare di impadronirsi del linguaggio, sia pure attraverso tappe intermedie come abituare il bambino e il ragazzo a cogliere il fascino delle atmosfere che il linguaggio crea proprio tentando di dire, con la metafora, l’indicibile o, anche, abituandolo a leggere tra le righe del linguaggio per cercare di capire ciò che non è chiaramente espresso oppure deliberatamente taciuto<sup>19</sup>.

che può effettuarsi dal genere alla specie o dalla specie al genere o da specie a specie o sulla base di un’analogia”.

<sup>19</sup> Cfr. M. Quartu, E. Rossi, *Dizionario dei modi di dire*, Milano, Hoepli, 2012.



La costruzione poetica è quella che fa più uso delle metafore e si presta all'esercizio suddetto a patto che il lettore-narratore di testi poetici sia particolarmente disponibile per approfittare dell'insaziabile desiderio che il piccolo ascoltatore ha di *sentirsi* reiterare il racconto "recitato"<sup>20</sup>.

È, senz'altro, questo un modo per avvolgere il piccolo nell'atmosfera fascinosa e attraente, anche se non completamente compresa circa i precisi contenuti di ciò che gli viene recitato.

#### 4. *La narrazione e la lettura*

Le due attività dell'ascolto e della lettura sono propedeutiche alla scrittura<sup>21</sup> e si articolano in due dimensioni agganciate ma distinte.

La prima riguarda la lettura di un testo o la parola narrante che viene ascoltata, memorizzata e che attrae; l'altra, la lettura autonoma, silenziosa o a alta voce, è, poi, come attività propria del soggetto.

Cosa che, a un certo punto, avviene quando il soggetto stesso richiama alla memoria gli sforzi per apprendere le prime parole, quando corpo e cervello in sinergia si affannavano a decifrare tutti i segni che ha trovato sui cartelli stradali, sulle insegne dei negozi, sulle parole dei titoli di libri e di giornali in giro per casa, dell'impegno che ha sentito impellente di ascoltare voci, di isolarne e capirne le parole, di valutarne l'importanza vitale, di memorizzarle e, infine, saperle pronunciare.

Così, la narrazione è ascoltata e poi, da solo, ripetuta dal soggetto a se stesso, vuoi per memorizzare i passaggi che ha ascoltato, vuoi per parafrasarne il contenuto e saggiarne la comprensione, vuoi infine come esercizio per controllare la capacità di narrare egli stesso.

Come già sottolineava Proust, è la memorizzazione che rende poetiche e affascinanti i luoghi del ricordo perché, scrive Leopardi, "il poetico... si trova sempre consistere nel lontano, nell'indefinito, nel vago"<sup>22</sup>.

Il soggetto, se ancora bambino, pare sia più affascinato dal vago che gli suscita il ricordo più che dalla puntuale comprensione di quanto gli è stato raccontato.

<sup>20</sup> Uso il termine per rimarcare il ruolo di attore-narratore sia di colui che racconta sia dell'insegnante di qualsiasi ordine di scuola e di università.

<sup>21</sup> Scriveva De Mauro più di quarant'anni fa che "*l'acquisizione della capacità ortografica non è preliminare e basilare rispetto all'acquisizione di altre capacità linguistiche*" (T. De Mauro, *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti, 1977).

<sup>22</sup> G. Leopardi, *Zibaldone*, 14 dicembre 1828, p. 4426.

È certo che la memorizzazione è un'attività di grande importanza che riporta alla mente del soggetto le gradevoli interazioni che, al momento del ricordo, immagina necessarie per far nascere, sviluppare e rafforzare la competenza e la passione per la lettura che resta il momento dominante di tutta l'attività intellettuale<sup>23</sup>.

Quanto detto chiama in causa la necessità dell'educazione come rapporto che è il frutto, sempre, della presenza di due o più individui di cui almeno uno padrone della parola che gli serve per fare magie.

Il rapporto è la matrice dell'educazione e quest'ultima prende il via solo se entra in gioco la parola come segno che può articolarsi in dialogo e in momenti di silenzio per l'ascolto di chi parla e di riflessione su ciò che ha detto o raccontato.

Un tale rapporto può nascere, per ragioni di sangue e/o di affetto, con parenti o amici e si rafforza con l'uso della parola come dialogo o come racconto.

La parola che nutre un rapporto tra due o più persone può articolarsi, appunto, come racconto, come momento euristico che, cioè, è teso a cercare ciò che ancora non si vede, come informazione, come narrazione che interpreta ciò che c'è o che, comunque è stato trovato e, infine, come dialogo per il piacere di stare insieme e confrontarsi.

La modalità del dialogo, che si avvale e prende vita grazie ai passaggi precedenti, è la forma più matura dell'uso della parola.

Il dialogo è un processo molto importante e il termine sottolinea con decisione lo scorrere della parola intrisa di ragione: il termine *dialogo* deriva dal greco *diá*, “attraverso” e *lógos*, “discorso”. Esso, dunque, significa che favorisce la circolazione delle idee tra coloro che dialogano che devono dare al discorso una carica ordinativa ed esplicativa che esalta la dimensione logico-argomentativa<sup>24</sup>. Quella cioè che supporta le idee, le ipotesi e le interpretazioni che i dialoganti intendono esprimere<sup>25</sup>.

Comunque, tutte le cinque modalità ricordate della parola, che hanno sottomodalità secondo i fini cui è indirizzata la parola e i generi di

<sup>23</sup> Cfr. G. Genovesi, *Leggere e narrare: un complesso intreccio dell'educazione*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 192-193, luglio-dicembre 2014.

<sup>24</sup> Nel Cinquecento la “civil conversazione” costituì un aspetto fondamentale per la rinascita del discorso educativo. Cfr. G. Genovesi (a cura di), *Paideia rinascimentale. Educazione e “buone maniere” nel XVI secolo*, Napoli, Liguori, 2011.

<sup>25</sup> Per un approfondimento del discorso sul dialogo rimando al mio saggio, *Il dialogo, essenza dell'educazione*, in G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, pp. 75-83.

scorsivi che le si vuol dare, possono essere presenti in tutte le età dell'essere umano, sia pure con accentuazioni diverse.

Generalmente la modalità del racconto ha il sopravvento durante la prima infanzia e nella pubertà. Via via che gli agenti del rapporto crescono, cresce anche la presenza e le accentuazioni delle altre modalità. Il parlante che guida il rapporto non può non tenerne conto e usare la parola in modo sempre più sofisticato sia dal punto di vista sintattico sia da quello ipotetico riflessivo.

Certo è che prima si stabilisce il rapporto meglio è, perché la parola lo anima dandogli un significato e incominciando a fare imparare il piacere della parola a chi l'ascolta e a chi la pronuncia e spinge verso i sentieri della lettura.

“Attraverso la lettura e la *ri-lettura*, il libro diviene “compagno”, partner del gioco intellettuale che ci permette cioè di affinare la simbolizzazione, l'unica via della crescita personale per scoprire altri livelli del testo prima trascurati. Leggere dunque non solo per leggere... (ma per) andare al di là (del testo)... La vera lettura va al di là della *fabula* per costruire un *intreccio* proprio, che guidi a saper leggere fra le righe, per travalicare il puro aspetto referenziale e spinga a vedere il testo scritto come un continuo messaggio metaforico che dice più di quanto apparentemente non dica”<sup>26</sup>.

L'ascolto e la lettura spingono a farci domande cui chi racconta e chi scrive non sa dare risposte ma, come dice Proust, egli ha già fatto quanto poteva ispirandoci il desiderio per trovare noi stessi le risposte<sup>27</sup>. È questa la funzione dell'ascolto di narrazioni e poi della lettura, di essere stimolatori del pensiero, che ha cominciato a manifestarsi come scrigno di indelebili e dolci immagini per diventare, via via, una sorta di torpedine, di tafàno della nostra mente<sup>28</sup>.

È, infatti, della lettura, fatta da altri e poi fatta dal soggetto stesso, che egli conserverà i ricordi tra i più belli della sua esistenza, quelli che gli hanno permesso di trascorrere momenti deliziosi immersi in avventure emotive e intellettuali che non ha mai vissuto e che forse mai vivrà direttamente e che pure gli sono tanto care e che restano, “migliorandosi”<sup>29</sup> con l'età, nella sua memoria.

<sup>26</sup> Voce *Lettura*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., pp. 243-249.

<sup>27</sup> M. Proust, *Il piacere della lettura*, tr. it, Milano, Il Saggiatore, 2002, p. 29.

<sup>28</sup> Cfr. G. Genovesi, *Leggere e narrare...*, cit.

<sup>29</sup> Ho detto “migliorandosi” perché quelle memorie per il soggetto perdono ogni funzione di trastullo che poteva esserci connesso e restano come segni indelebili del-

Ha ragione Proust che scrive:

“Non vi sono giorni della nostra infanzia che abbiamo vissuto così pienamente come quelli che abbiamo creduto di aver trascorso senza viverli, i giorni passati in compagnia di un libro prediletto”<sup>30</sup>.

Insomma, l’ascolto della narrazione e la lettura di un libro sono per un essere umano due azioni fondamentali per sopravvivere socialmente. L’uomo è un animale narrante, nel senso che ascolta e che dice o legge le narrazioni.

Siamo proprio al trionfo della parola detta e scritta, ossia di quell’attività che distingue l’uomo dagli altri animali. Addirittura, c’è chi ha definito questa propensione vitale al racconto, che peraltro richiede educazione, “istinto di narrare”<sup>31</sup> e altri hanno indagato come questa fame di narrazioni influisca sui meccanismi cerebrali<sup>32</sup>.

##### 5. La parola ascoltata e letta: la necessità della scuola

Le due attività di narrare e di leggere si incrociano presto nella vita di un soggetto e sono componenti fondamentali per la sua crescita morale e intellettuale. Tale crescita ha bisogno della scuola, un’istituzione dove la parola, in tutti i suoi significati e i suoi poteri, è sovrana. In effetti, non sembra possibile pensare la scuola senza l’appoggio all’alfabeto<sup>33</sup> generatore della parola e della scrittura che si allargano e si incrociano con testi iconico-verbali che, nel loro insieme, incrementano l’abilità di leggere.

L’impegno per arrivare ad una piena lettura del linguaggio alfabetico e iconico-verbale, per diventare capace di “scovarne” le pieghe metaforiche per andare oltre, è costante.

Anzi, è necessario che inizi dalla più tenera età e si rafforzi con sistematicità nella scuola.

la sua crescita intellettuale. Proust scrive che il ricordo delle deliziose letture dell’infanzia “deve restare per ciascuno di noi una benedizione” (*ibidem*, p. 23).

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>31</sup> Cfr. J. Gottschall, *L’istinto di narrare* (titolo originale *The Storytelling Animal*), tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2014 e A. Sobrero, *L’istinto di narrare. Sei lezioni su antropologia e letteratura*, Roma, Nuova Cultura, 2007.

<sup>32</sup> J. Volpi, *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*, Madrid, Alfaguara, 2011

<sup>33</sup> Per un approfondimento sul ruolo della scuola e sulle sue caratteristiche qualificanti rimando alla parte seconda, “La scuola e l’Insegnante” del mio saggio *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, cit.

I primi anni di vita sono fondamentali per la costruzione della lettura. È il periodo in cui l'educatore comincia quell'azione propedeutica che sortirà i suoi effetti nel piacere di leggere. Si tratta di una difficile scommessa, cui, comunque, non è possibile sottrarsi e che può essere vinta con più alte probabilità se l'opera della scuola trova continuità, sincronica e diacronica, prima e oltre di essa.

Si pensi all'uso determinante che ha la parola nell'infanzia. Siccome, come scrive Alberici: “Non c'è bambino al mondo che non ami ascoltare una voce che narra, lo ricordiamo tutti come un attimo perfetto, di puro incantamento”<sup>34</sup>, è decisivo per farlo contento e portarlo poi alla lettura avvalersi del racconto a viva voce, faccia a faccia in cui il narratore può modulare sapientemente i toni, scegliere le parole o recitare la loro scansione e l'emissione vocale secondo il caso per far sentire al bambino che quel racconto è “recitato” proprio per lui e che la persona che lo narra è lì per narrarglielo, aumentando così insieme al piacere di ascoltarlo la sicurezza affettiva e la volontà di poterlo leggere quanto prima<sup>35</sup>.

“In effetti il racconto orale, insieme alla *lettura 'recitata'* al bambino di storie, fiabe, poesie, filastrocche, mentre alimenta il fascino nei confronti della ‘forza magica’ della parola... creatrice di meravigliose

<sup>34</sup> G. Alberici (a cura di), *Leggere da bambini: la magia di un incontro*, Napoli, Filema, 2010, p. 5.

<sup>35</sup> Sulla lettura ad alta voce, oltre al saggio di D. Pennac, *Come un romanzo*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1993, cfr. V. R. Merletti, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996; V. R. Merletti, B. Tognolini, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Firenze, Salani, 2006; E. Catarsi, *La lettura ad alta voce*, in G. Genovesi (a cura di), *Narratività come dimensione educativa*, Cassino, Ed. Garigliano, 1998; Id., *Lettura e “qualità della vita”. Il contributo di Giovanni Genovesi all'educazione alla lettura*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Milano, FrancoAngeli, 2011; M. Sclaunich, *La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia*, in “Rivista Internazionale di Edaforum”, n. 20, ottobre 2012, n. monografico su “La lettura durante l'intero arco della vita”. Sclaunich ribadisce che “La lettura ad alta voce risulta essere una strategia vincente per promuovere la lettura e far nascere un atteggiamento positivo nei suoi confronti”. E Domenico Volpi scrive: “Il racconto orale, rompe l'isolamento e mette in gioco maggiormente tutta la persona; ci si guarda negli occhi, si crea un'atmosfera di complicità, l'ascoltatore bambino si sente protetto e sicuro, il preadolescente si sente appoggiato nel suo desiderio di avventura e di allargamento di orizzonti” (*Chiedo la parola*, in “Pagine Giovani”, n. 154, luglio-settembre 2013).

avventure mentali, amplia e articola i potenziali interessi del giovane ascoltatore...”<sup>36</sup>.

Inoltre, la presenza, e quindi l’evidente disponibilità, del “raccontatore” che manovra sapientemente il timone del linguaggio che ha “una sola regola, nel mondo della comunicazione a parole... (che) una parola o una frase ha di trasmettere... il senso che con essa volevamo trasmettere”<sup>37</sup>. E ciò che il narratore vuole trasmettere sono “messaggi che avvincano, che aggancino il lettore e l’ascoltatore attraverso il contagio emotivo”<sup>38</sup>.

Insomma, il narratore ha sempre un linguaggio attento ai bisogni del lettore-ascoltatore, perché ciò che è stato narrato di lui per essere, per incarnarsi. Non può permettersi il lusso di essere involuto, di non suscitare stimoli e sensazioni magiche.

“Esso, strutturalmente, è sempre dalla parte del ricevente nell’aspirazione di condurlo ad essere co-emittente. Perciò è un linguaggio ‘democratico’, con un’intrinseca ... predisposizione educativa, perché narrare non vuol dire inculcare, ma suggerire mondi sconosciuti..., provocare e stimolare a pensare a ciò che ancora non c’è, attraverso messaggi più disparati e ad alta metaforicità espressiva che spaziano su tutti i contenuti secondo registri linguistici accurati e emotivamente gratificanti”<sup>39</sup>.

Ciò non può che rafforzare la sicurezza del bambino che ascolta sia a livello emotivo sia a livello logico per quell’abituarlo alla consequenzialità degli eventi narrati, alla circolarità dei vari linguaggi e, soprattutto, alla preminenza della parola come suprema plasmatrice degli eventi e, quindi, al valore dell’intelligenza.

“D’altronde, un tale compito è senz’altro favorito dalle stesse predisposizioni del bambino in età prescolare che si mostra insaziabile di storie: ha più fame di racconti che di cibo, tanto che il racconto è spesso strumentalizzato all’assunzione del cibo. Ma tutto ciò è possibile se c’è una *guida*, attenta, continua, disponibile, saggia e paziente... Ciò significa che non sta ai ragazzi scegliere i libri da leggere. È questa una responsabilità cui... l’educatore, non può sottrarsi... L’educatore è un *orientatore di letture*... (che tende a) soddisfare ma allo stesso

<sup>36</sup> G. Genovesi, Voce *Letture*, in *Lessico per la scuola*, Torino, UTET, 2001.

<sup>37</sup> T. De Mauro, *Guida all’uso delle parole*, cit.

<sup>38</sup> G. Genovesi, *Dimensione narrativa e processo formativo nell’opera di Mario Valeri*, in G. Genovesi (a cura di), *Narratività come dimensione educativa*, cit., p. 29.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 30.

tempo a superare il bisogno di identificazione con il modello, con l'eroe e le sue azioni e quindi superare il bisogno puramente 'contenu-tistico', diremo 'sensuale' del racconto<sup>40</sup>.

## 6. *Ricordi d'infanzia*

Ero poco più di un bambino quando fui affascinato dalle cantiche di Dante e dai canti dell'immaginifico *Orlando furioso* di Ludovico Ariosto.

Questo è quanto ricordo come *incipit* di tale fascinazione che, ovviamente, qui riporto con le parole dell'oggi.

Un mio zio, fratello di mio padre, ne recitava alcuni canti a me poco più di bambino, tenendomi sulle ginocchia, insieme ai versi di cantiche dantesche e di un poeta dialettale come Fredianino da Buti.

Ma le terzine di Dante e le ottave dell'Ariosto che, pur immaginavo di capire riempiendole di contenuti miei, mi piacevano di più dei versi di Fredianino che al massimo rappresentavano per me una ragione per far prendere fiato allo zio Guido.

E mi piacevano perché non si riferivano a nulla di quotidiano, ma a mondi che avvertivo come fantastici, pieni di personaggi che mi apparivano e scomparivano all'improvviso con una sequenza spezzata.

Mi apparivano come gente che stesse divertendosi ad un immaginario gioco dell'oca, in compagnia di diavoli dai versi sconci, e di dannati – lo zio sapeva a mente solo alcune cantiche dell'inferno – e di un saggio maestro, o cavalcando animali focosi e con le armi in pugno.

Tutti questi personaggi andavano nei posti loro assegnati nell'altro mondo o si aggiravano di qua e di là, per tutto il mondo conosciuto senza mai sapere dove fossero con precisione e andando anche fin sulla luna.

Per me era una divertente animazione in uno scenario sempre mobile che mi piaceva sempre di più ogni volta che lo zio Guido me lo recitava con una bella voce pastosa e un po' cantilenante. E mi divertiva, e tanto, benché io cogliessi non certo il significato delle parole ma ne gustassi più che altro il suono che io associavo a dei rumori per me onomatopeici.

Questo è quanto mi sono trascinato nei miei ricordi dell'infanzia ogni giorno più lontana e con sempre meno persone care con cui con-

<sup>40</sup> G. Genovesi, *Voce Lettura*, in *Lessico per la scuola*, cit.

dividerli. Ma fino a che ho potuto mi dava contentezza parlare di questi ricordi con qualche mio caro o amico disposto a ascoltarmi, arricchendoli forse, ormai cresciuto, di particolari miei con cui volevo sottolineare la favolosità che circondava per me i racconti dello zio.

In questi racconti la parola era tutto. A servizio della mente plasmava e narrava vite e ambienti, combattimenti e dialoghi di condanna, di amore, di pietas. Creava mondi e parlava di loro e li interpretava rispecchiandovi l'attualità.

Mi avevano iniziato all'amore verso la potenza della parola e al fascino del suo perfezionamento.

In quinta elementare chiesi a mia madre di comprarmi la *Divina Commedia* nell'edizione tascabile, in trentaseiesimi, carta India della Hoepli e fui accontentato, come per queste richieste dovrebbero fare tutte le mamme che possono farlo.

Mia madre, vedendo che ero sempre a leggere, non se la sentì di contrastarmi con la ragione ben fondata che era un testo troppo difficile per la mia età. Non lo disse neppure e io le fui sempre grato. Mi comprò la *Divina Commedia* e a me parve che lei l'aveva fatto perché pensava che io, comunque, qualcosa di buono c'avrei ricavato.

D'altronde io, in casa, andavo leggendo di tutto anche l'Almanacco del Touring Club Italiano di cui mio padre era socio vitalizio e quanto trovavo a portata di mano, da *Pinocchio* a *Cuore*, da *Il piccolo lord* di Burnett, dai romanzi che allora andavano per la maggiore come *Piccolo alpino* di Salvatore Gotta, il ciclo dei romanzi su Tarzan di Burrough, quelli di Salgari come, per esempio, *Il bramino dell'Assam* e *La favorita del Mahadi*, *La figlia del corsaro nero*, o di Verne *Il giro del mondo in ottanta giorni*, di Andrea da Barberino *Guerrino detto il Meschino* o *Ivanohe* di Walter Scott, ecc., ecc. fino alle bellissime fiabe di Charles Perrault tradotte da Collodi e alle altrettanto belle fiabe tedesche (ovviamente in traduzione) di Hauff e Bechstein che tenevo con cura nel cofanetto regalatomi per un Natale dai miei.

Ero terribilmente affamato di letture, una sorta di bulimia per la bellezza che per me aveva la concatenazione magica delle parole. Per questo avevo desiderato di andare a scuola un anno prima, proprio perché volevo impadronirmi di uno strumento che mi avrebbe permesso di andare oltre ogni steccato, nel presente e nel passato. Con viaggi nel tempo, in contatto con autori di altre epoche e di contesti totalmente diversi da quelli in cui leggevo.



Certo, erano letture che a poco a poco mi consigliavano anche gli insegnanti per dare un maggior ordine e, comunque, una minore farraginosità al mio comportamento di accanito lettore.

Ai maestri e maestre che ho avuto non avevo mai raccontato dell'iniziazione dantesca e ariostesca, sia pure disordinata ma fantastivamente incisiva che avevo avuto tramite l'affettuosa disponibilità di mio zio. Era un mio segreto, che, allora, a differenza del poi, tenevo a tenere con me.

### 7. *Dante e Ariosto ritornano*

Il libro della *Divina commedia* lo portavo sempre con me e lo leggevo come potevo, comprendendo forse ben poco ma ero attirato dal suono delle parole e dalle loro corrispondenze musicali.

Più grande, ormai alle superiori, lo feci rilegare in pelle rossa e per buona parte del militare lo portai nel taschino della divisa finché, messo sul comodino, sparì: Dante aveva affascinato anche un altro!

Poi ne comprai un'altra copia che ho ancora, non è rilegata in pelle rossa e che tengo nello studio, sempre a portata di mano e di tanto in tanto vi cerco i personaggi per rinfrescarli alla mente: Ciacco, Ciampolo di Navarra, Farinata, Brunetto Latini, Pia de' Tolomei, Paolo e Francesca, Ugolino della Gherardesca, Bonifacio VIII e, andando più là dell'inferno, il liutaio accidioso Belacqua, il nonno Cacciaguida, ecc. Mi piace sempre ascoltare come il poeta sa piegare sapientemente la parola a ciò che vuol dire e mi illudo di poter anch'io apprendere quella sapienza.

Nel frattempo avevo comprato anche Ariosto: volevo ritrovare la dolcezza e la logica confusa dei miei ricordi fatti di parole dette e soffuse di una costante, piacevole musicalità.

E ci riuscii, anzi, ormai giovane adulto, andai molto più in là. Benché le terzine dantesche ugualmente mi piacessero, allo stesso tempo però mi sono sempre apparse di una carica ludica minore delle ottave di Ludovico e che incutevano più timore rispetto a quelle del poeta della corte degli Estensi.

Pertanto, mi spinsi a leggere tutto l'*Orlando furioso* e, addirittura, a farci, passati tanti anni, uno studio curvato verso gli aspetti educativi, che ho pubblicato on-line nel cinquecentenario della prima edizione dell'*Orlando*.

Avevo riletto tutto il poema e tanti, tanti saggi su di esso e sulla vita di Ariosto da farmene un'idea precisa e valida per un discorso educativo. In effetti, penso che la dimensione educativa sia sempre la più importante. Essa è costantemente in tutto ciò che l'uomo ha creato, basta saperlo bene interpretare, raccontare, mettendone il risalto quanto incide nel presente, nella vita dell'autore, nello sforzo da spingere gli altri e se stesso a migliorare la propria convivenza e quella degli altri, insomma a far di se stesso un ideale fattore di pace.

Come fare tutto ciò: “operando col senno e con la mano”, pensando per parlare e scrivere e così educare tutti gli uomini e le donne del mondo.

Ludovico scriveva anche per dare un po' di respiro all'ascoltatore, visto che leggeva la sua opera alla corte degli Estensi e voleva allentare la tensione tra un'avventura e l'altra, ben sapendo che un testo solo di avvenimenti che per lui avevano sempre una ragion d'essere, ma che non sempre l'avevano per le dame e i cavalieri che circolavano nel palazzo di Alfonso e del fratello Ippolito, cui Ludovico era a servizio.

Foscolo lo rimprovera di tali alleggerimenti, nelle sue lezioni inglesi di letteratura italiana<sup>41</sup>, che dicevano in dieci versi ciò che avrebbe potuto dire in due, senza cedere a descrizioni che allontanavano il pubblico dal seguire la linea che deve sempre essere sostenuta da uno stile che mai distraiga dal fine che il poeta ha deciso abbia la sua opera.

Ma Ludovico si fa perdonare da questo peccato, di cui Foscolo lo incolpava, con parole cariche di bellissime pennellate colorate.

Indubbiamente, è notevole al riguardo anche la strofa della trasformazione della bellissima maga Alcina in vecchia megera:

*Pallido, crespo e macilente avea Alcina il viso,  
il crin raro e canuto, sua statura a sei palmi non giungea:  
ogni dente di bocca era caduto;  
che più d'Ecuba e più de la Cumea,  
et avea più d'ogn'altra mai vivuto.  
Ma sì l'arti usa al nostro tempo ignote,  
che bella e giovanetta parer puote (Canto VI, 73).*

<sup>41</sup> Cfr. U. Foscolo, *Storia della letteratura italiana per saggi*, saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda, Torino, Einaudi, 1979, p. 241. Per l'importanza del dipingere sul descrivere in Foscolo, rimando al mio *Foscolo: storia di un intellettuale*, Roma, Aracne, 2015, pp. 207-208.

Quest’aspetto pittorico colpiva anche Natalino Sapegno che vede “nella poesia ariostesca..., per un verso una nettezza di disegno, una precisione di particolari, una dovizia di colori, insomma un senso di immediata realtà, che ti rammenta l’evidenza e la plasticità della pittura contemporanea, e per altro verso ti appare come la trama di meravigliose fantasie e di labili sogni”<sup>42</sup>.

Insomma, scrivevo, “Ariosto preferisce dare chiarezza a quanto scrive affidandosi alla parola che plasma, dà vita a immagini suggestive, attraenti e senza il pericolo dell’ambiguità. Si tratta ancora una volta di una suggestione educativa di grande interesse con quel suo dare importanza centrale alla parola come momento narrativo, che è un aspetto fondante del processo educativo e di conoscenza del mondo... (E) Ludovico è e sarà sempre attento a ritoccare particolarmente il linguaggio, il perno della narratività che anima il *Furioso* e che il poeta tende a rendere sempre più fruibile dal più vasto pubblico possibile... (Questo) proprio perché non voleva che il *Furioso* fosse considerato un poema composto soprattutto per divertire la corte e per celebrare la casa degli Este<sup>43</sup>, ma un’opera di letteratura per tutti coloro che desiderassero leggerla o ascoltarla anche al di fuori dei palazzi, Ludovico si mise d’impegno a farne una lunga revisione, cercando di affrancarla da un’eccessiva municipalizzazione e depurandola da un linguaggio che indulgeva troppo all’incrocio di termini toscani, ferraresi e latineggianti.

Insomma, è questo un desiderio che porta il poeta a dare al *Furioso* una netta funzione educativa, chiamando tutti i potenziali lettori a esserne dei decodificatori e fruitori di una narrazione ricca di avvincenti vicende avventurose e di magie, ma soprattutto di valori che vogliono essere costitutivi di un ideale educativo”<sup>44</sup>.

E come cerca, quindi, di esaudire il suo desiderio Ariosto?

Con lo strumento che sa usare meglio: la parola. Una parola che, dice Italo Calvino, sa fare del “*Furioso*... un libro unico nel suo gene-

<sup>42</sup> N. Sapegno, *Disegno storico della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, pp. 209-210.

<sup>43</sup> Scrive Ubertazzi: “In fatti il Cardinale ha scorso il volume, ha leggicchiato qua e là, e con un sorriso fra di benevolo incoraggiamento e di familiare canzonatura: - Ma bravo, messer Ludovico. E dove mai avete pescato tante corbellerie? Sarà una lode, sarà una celia, ma Ludovico si aspettava un’altra parola. China il capo, e tace” (*Op. cit.*, p. 274).

<sup>44</sup> G. Genovesi, *L’“Orlando furioso” cinquecento anni dopo. Suggestioni educative*, in [www.spes.cloud](http://www.spes.cloud), alla sezione “Contributi”, 2016, pp. 20-22, *passim*.

re e può – quasi direi deve – esser letto senza far riferimento a nessun altro libro precedente o seguente: è un universo a sé in cui si può viaggiare in lungo e in largo, entrare, uscire, perdersi”<sup>45</sup>.

Ecco, dunque, che la parola funziona con Ariosto, ma in qualsiasi altro autore geniale di questo nostro mondo di ieri e di oggi, come il suono del pifferaio magico che ti trascina con sé, fino a perdersi – ricordava Calvino – in quell’universo di suoni e di colori, luccicanti o scuri, umoristici e ironici, amorevoli e dolenti di personaggi fantastici e sempre in stretto aggancio con i problemi di quella realtà che l’autore vuole rappresentare, criticare e, comunque, interpretare.

Ho scelto Ariosto per far emergere al meglio ciò che intendo parlando dell’importanza e della potenza creatrice della parola perché è il genio, insieme a Foscolo, di cui più di recente mi sono occupato scrivendo dei saggi su di essi, e quindi a me più presenti. Ma non si deve mai dimenticare che il potere della parola lo si ricava senza eccessiva difficoltà, leggendo e trattando di qualsiasi autore, sia esso un classico, di qualsiasi epoca e argomento, da Isocrate a Cartesio e a Talleyrand, da Platone a Ovidio, a Cusano, a Machiavelli e a Kant, da Dante a Pulci, a Shakespeare a Milton e a Manzoni, ecc. o di un personaggio di cui si sia rintracciato qualcosa che ha scritto o che abbiamo avuto la fortuna di ascoltare.

## 8. Ricordi di scuola

Per esempio, tornando ancora ai miei ricordi, alle superiori ebbi la fortuna di avere due professori che, sia pure con modulazioni diverse della voce, mi influenzarono decisamente e positivamente sugli argomenti che trattavano.

Una era la professoressa Gigli, che ci leggeva Dante con tanto appassionato trasporto che rendeva vivi i personaggi di cui parlava e mi trascinava con le sue parole nei meandri non sempre facili per la lingua dell’oggi e per gli agganci storici, religiosi, filosofici che li supportavano e li giustificavano. È vero, talvolta i passaggi mi restavano oscuri nonostante la spiegazione della professoressa, ma l’ascoltavo comunque con piacere, perché la voce, il modo di usarla con alti e bassi secondo la necessità pittorica della situazione narrata era, per me, irresistibile. Mi viene a mente ora, quanto lessi una vol-

<sup>45</sup> I. Calvino, *Presentazione a L. Ariosto, Orlando furioso raccontato da Italo Calvino*, Milano, Mondadori, 2002, p. 27.

ta, molti anni fa, sulla rubrica che Beniamino Placido teneva su *La Repubblica*.

Placido vi raccontava di una anziana contadina siciliana che ogni domenica si sobbarcava più di due chilometri a andare e per ritornare per assistere alla messa tenuta da un prete che sapeva fare delle bellissime prediche che a lei piacevano tanto, da non poterci rinunciare. Alla domanda del suo interlocutore su cosa predicava, l'anziana signora rispose che non lo sapeva perché non capiva nulla del discorso fatto dal prete, ma che andava in sollucchero per l'armonioso suono delle sue parole.

L'altro era il professor Romoli, che insegnava Storia narrando e interpretando. Lo faceva in maniera calma e argomentata, con voce un po' rauca ma accattivante per le sigarette che fumava costantemente "con metodo e con studio" e camminando da una parete all'altra della classe. Si soffermava sempre a dare dati biografici, succosi e particolari, dei personaggi che popolavano lo scenario storico o che ne erano i protagonisti.

Io cercavo di imitarlo per fare, alle interrogazioni, delle convincenti narrazioni di storia che cercavo di preparare con molta cura per aver sottomano sempre notizie su eventi e persone che mi potevano servire per raccontare la "mia" storia.

Non volevo certo scimmiettarlo né sembrare un leccchino troppo zelante, ma cercavo di far capire cosa avevo capito del suo modo di insegnare storia.

Il prof. Romoli mi insegnò, senza mai dirmelo, che la Storia non è solo una noiosa teoria di date, ma una ricerca continua di interpretazioni di "fatti storici" che essa ha creato per cercare di capirne il collegamento e darne una spiegazione con argomentate ipotesi.

Col senno di poi, oltre a ringraziare la fortuna per averli incontrati, fui sicuro che non sarebbero mai stati nel gruppo dei professori ripetenti, perché pur insegnando sempre, tutti gli anni, la stessa letteratura italiana e la stessa storia alle stesse classi, sia pure con allievi diversi, la parola li avrebbe salvati perché sarebbero stati costretti a trovarne sempre di nuove, più ficcanti, incisive e persuasive per rinnovare la loro narrazione o, meglio, il loro stile di narrare come avrebbe detto Foscolo.

Credo che la parola detta e scritta o espressa attraverso gesti convenzionali sia a fondamento della convivenza civile e quindi della stessa educazione e della scuola.

## 9. Tornando all'oggi

Di recente ho scritto un articolo sulla lezione<sup>46</sup> ossia su quella azione che grazie al dominio della parola da parte di colui che la usa, sa-pendola dosare anche con contrappunti di silenzio, anima e rende proficuo ciò che si vuole trasmettere e far apprendere a qualcuno con cui ci piace parlare.

Di quello scritto riprendo qui alcune idee che mi sembrano chiarificatrici dell'importanza della parola, che spesso in particolare quella che ci accorgiamo per noi decisiva per aprirci orizzonti che prima ci erano preclusi, prende la forma e lo stile della lezione, che sia detta o "recitata" in una scuola fattuale<sup>47</sup> o in una scuola ideale.

"Senza Lezione non esiste l'Insegnante e se non esiste l'Insegnante non c'è Scuola. Addirittura, si può dire che sta all'Insegnante dar vita alla Scuola facendo Lezione. Questo significa che la scuola non è solo quella istituzionale, ma ogni luogo dove un insegnante fa lezione. Il circuito si allarga fino a coinvolgere ogni possibile aspetto dell'esistenza di ciascun individuo e ci fa capire con assoluta chiarezza che i tre elementi suddetti, Lezione, Insegnante e Scuola chiamano in gioco necessariamente il concetto di Educazione che rappresenta il fine che, in solido, tutti e tre gli aspetti in questione, si impegnano a perseguire

A questo punto, mi pare che il discorso fatto finora ci dia le tessere fondamentali per costruire il mosaico del concetto di Educazione, concetto con il quale si intende quel processo che ha per fine "di preparare il soggetto ad essere lo scopritore degli educatori che lo possano aiutare a consolidare la sua identità fino a saper diventare l'educatore di se stesso"<sup>48</sup>.

Da quanto detto emergono almeno due considerazioni.

La prima è che la lezione propriamente intesa è quella serie di argomentazioni costituite da parole chiare e logicamente concatenate con cui l'insegnante dà spiegazioni, interpretazioni per cercare di di-

<sup>46</sup> G. Genovesi, *La lezione*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 194, gennaio-marzo 2015.

<sup>47</sup> Sulle caratteristiche della lezione in situazione scolastica rimando al mio saggio *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2005, pp. 144-154. Ma si veda anche il più recente saggio *Io la penso così...*, cit., Parte seconda, "La scuola e l'insegnante".

<sup>48</sup> G. Genovesi, *L'educatore. Riflessioni sulla sua identità*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 11, 2016.

mostrare in modo accattivante l’offerta formativa ai suoi allievi. Questo tipo di lezione ha sempre e comunque il carattere della sistematicità e della regolarità spazio-temporale secondo quanto esige l’organizzazione della scuola.

La seconda considerazione investe l’aspetto formativo dell’extrascolastico, dove il maestro opera al di fuori della scuola senza per questo perdere il suo *status* morale e ideale di insegnante.

I maestri che operano nell’extrascolastico non sono mai del tutto catalogabili una volta per tutte. “Essi vanno dall’artigiano, al testimone privilegiato di memorie, all’animatore di varie arti e competenze come cinema, televisione, teatro e filodrammatica, musica, pittura, danza, linguistica, scherma, karate, basket, ginnastica da palestra, ecc., ecc., senza dimenticare il giornalista, il politico e l’intellettuale propriamente detto”<sup>49</sup>.

Come si vede, il discorso ci riporta di necessità alla Lezione, e quindi all’importanza della parola detta e logicamente organizzata<sup>50</sup> come l’evento decisivo che rappresenta la rottura della struttura inevitabilmente ripetitiva, burocratica della scuola e, al tempo stesso, l’apertura verso i mondi del desiderio, verso gli orizzonti del sapere.

Nella relazione citata che avevo presentato al seminario di studio in ricordo di Enzo Catarsi e Mario Valeri<sup>51</sup>, avevo riportato un brano di Corrado Augias molto significativo circa il valore della parola come chiave per aprire porte di orizzonti insospettati.

In questo caso Augias cerca di spiegarci come cominciò veramente a leggere: “Quella mattina, una come tante, ...il professore d’italiano... lesse ad alta voce e, mi parve, con emozione, una parte dei *Sepolcri* di Ugo Foscolo... Il professore...attaccò: ‘All’ombra de’ cipressi e dentro l’urne...’ e la vaga noia di quella mattina di colpo si sciolse... Ho ricordato il lontano episodio dei *Sepolcri* perché ancora oggi credo che l’amore per la lettura, attività... profondamente innaturale, scaturisca da un gesto di seduzione o, altrimenti, dalla scoperta di una singolare coincidenza fra la pagina che si sta leggendo e lo stato

<sup>49</sup> G. Genovesi, *La lezione*, cit. Per una articolata argomentazione sul ruolo dell’intellettuale come educatore mi permetto di rimandare sia al cap. 9, *Il ruolo educativo dell’intellettuale*, del volume *Io la penso così...*, cit.

<sup>50</sup> Su questo aspetto che porta a qualificare, necessariamente, come retore, ossia padrone della parola che fa ricerca, cfr. il mio saggio *L’insegnante come intellettuale*, in G. Genovesi (a cura di), *Arte e tecnica della parola nel processo educativo*, Tirrenia, Del Cerro, 2007.

<sup>51</sup> G. Genovesi, *Leggere e narrare...*, cit.

d’animo di chi legge in quel particolare momento. Io venni sedotto dal mio professore d’italiano, che sia benedetto”<sup>52</sup>.

## 10. Conclusioni

Sempre paragonando la parola al cuore della lezione e ricordando alcuni testi estremamente intriganti sul valore della lezione<sup>53</sup>, riporto un passo da un saggio di Massimo Recalcati: “Un’ora di lezione può cambiare una vita, imprimere al destino un’altra direzione, sancire per sempre quella che si era solo debolmente già abbozzata. Tutti abbiamo fatto l’esperienza di cosa può essere un’ora di lezione: visitare un altro luogo, un altro mondo, essere trasportati, catapultati in un altrove, incontrare l’inatteso, la meraviglia, l’inedito”<sup>54</sup>.

Io, come ho ricordato con alcuni esempi, ho avuto la fortuna di fare l’esperienza di cosa vuol dire essere stato, da piccolo, affascinato dalla parola che narra e “catapultato in un altrove” grazie a un’ora di lezione. Per me, la parola è sempre stata uno strumento magico che come tale mi è stato insegnato a usare e come tale ho cercato di usarlo fin da quando mi sono trovato a insegnare. Ho sempre cercato di farlo al meglio possibile preparandomi al massimo per rispetto di me stesso e, soprattutto, dei miei allievi ai quali ho voluto far capire il valore magico della parola con cui l’uomo può creare e plasmare nuovi mondi, purché la sappia usare con attenzione, ossia con preparazione su ciò che si dice con cartesiana chiarezza e distinzione. Volevo essere il mago che contagiava sia emotivamente sia logicamente i miei ragazzi.

Talvolta ho avuto la netta impressione di esserci riuscito. Lo spero con tutto me stesso.

<sup>52</sup> C. Augias, *Leggere. Perché i libri ci rendono migliori, più allegri e più liberi*, Milano, Mondadori, 2007, pp. 17-21 *passim*.

<sup>53</sup> Cfr., per esempio, G. Deleuze, *Differenza e ripetizione*, tr. it., Milano, Raffaele Cortina, 1997, D. Denby, *Grandi libri. Le mie avventure con Omero, Rousseau, Woolf e gli altri immortali del canone occidentale*, tr. it., Roma, Fazi, 1999, J. Lacan, *Il mio insegnamento e Io parlo ai muri*, Roma, Astrolabio, 2014, R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997, D. Pennac, *Diario di scuola*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2007, M. Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, Ph. Roth, *Il professore di desiderio*, tr. it., Torino, Einaudi, 2010.

<sup>54</sup> M. Recalcati, *L’ora di lezione...*, cit., p. 98.