

“LA GRAMMATICA DEL SORRISO”: UN CONTRIBUTO ALLA DIDATTICA DELLA LINGUA NELL’APPROCCIO UMANISTICO-AFFETTIVO

Yabis Martari¹

Il soggetto, allora, è dentro le scoperte che fa; ed è dentro la lingua che parla ed ascolta. Io sono nei miracoli della lingua e i miracoli della lingua sono dentro di me. (F. Frasnedi)

1. LA TESTA BEN FATTA

A partire dal 2000, Fabrizio Frasnedi dedicò più di uno dei suoi corsi monografici di «Didattica dell’italiano», tenuti presso l’Alma Mater - Università di Bologna, agli scritti dello studioso francese Edgar Morin, prendendo perlopiù le mosse da un piccolo libro poi diventato famosissimo, soprattutto tra gli insegnanti: *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero* (Morin, 1999, seguito almeno da altri due lavori, ugualmente divulgativi, che ne hanno ribadito i concetti cardine: Morin, 2001 e 2014). Il titolo di quel volumetto prendeva a prestito la felice definizione di Montaigne: «*Mieux vaut une tête bien faite qu’une tête bien pleine*». Si potrebbe forse sostenere che l’intero fondamento, non solo metodologico ma anche epistemologico, della didattica della lingua proposta da Frasnedi si ponesse ‘contro’ il metodo della testa piena ma non ben fatta, ovvero una testa senza connessioni, magari insuperbita della iperspecializzazione ma incapace di mettere in dialogo le conoscenze, limitata dalla frattura insanabile tra metodo scientifico e metodo umanistico, dalla semplificazione, dal riduzionismo: insomma, era convinzione di Frasnedi che non esistesse un percorso significativo di conoscenza senza l’attenzione all’*oikos*, ovvero l’ambiente, la casa, il generale; senza un’ecologia del pensiero. Allargando i termini della questione, insegnare a leggere un testo, qualunque fosse, per Frasnedi significava, citando ancora Morin (2014) e parafrasando questa volta Rousseau, «insegnare a vivere» attraverso la riflessione sulla conoscenza.

La rarefazione del riconoscimento dei problemi complessi, la sovrabbondanza dei saperi separati, dispersi e parziali, la cui dispersione e parzialità sono a loro volta fonte di errore, tutto ciò ci conferma che il problema della conoscenza è un problema chiave della nostra vita di individui, di cittadini, di esseri umani nell’era planetaria. [...] Di qui la necessità di introdurre, dalle prime classi fino all’università, la conoscenza della conoscenza. [...] Certo non ci sono ricette di vita. Ma si può insegnare a legare i saperi alla vita (Morin, 2014: 12-13 e 19).

Frasnedi, come testimoniano alcuni suoi lavori recenti (Frasnedi, 1999 e 2004a, Frasnedi, Martari, Poli, 2005), aveva accolto con tanto entusiasmo questo invito a mettere in dialogo le conoscenze perché lo aveva ricevuto da uno dei due maestri accademici che hanno seguito il suo percorso di crescita e di ricerca: Ezio Raimondi, uno studioso che

¹ Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

nel suo amplissimo universo critico ed ermeneutico era capace di dialogare con tutte le scienze umane, inseguendo (e teorizzando) un concetto di critica viva e vivificatrice². Insomma, l'idea che Frasnedi aveva ereditato e che aveva ritrovato anche nelle pagine del grande sociologo, antropologo e filosofo francese era quella di un eclettismo culturale, prima ancora che scientifico, come condizione tanto per il movimento critico quanto per l'insegnamento. Nella sua valutazione, invece, una vera cultura linguistica non aveva ancora fatto il proprio ingresso nella scuola italiana, data la mancanza, soprattutto, di «una consapevolezza contestuale, un quadro globale capace di attribuire senso agli interventi settoriali» perlopiù «non consapevolmente collegati al lavoro sulle abilità linguistiche complesse» (Frasnedi, 1999: 67). E così l'obiettivo di una cultura linguistica efficace, per Frasnedi, avrebbe dovuto essere «l'interrogazione della lingua come sistema vivente, sulle tracce della linguistica "teorica", che potremo anche continuare a chiamare così, convertendola, però, ad una teoria del vivente» (Frasnedi, 2007: 41).

La prima e più importante cifra del modello didattico-linguistico dello studioso era proprio questa, dunque: il rifiuto della semplificazione e della riduzione della conoscenza, in favore della 'complessità' intesa quasi etimologicamente come un abbraccio tra i saperi («una vera cultura linguistica» e «una consapevolezza contestuale», appunto). Come a dire che per parlare di lingua bisogna conoscere certamente – questo un piccolissimo saggio delle letture abituali e più amate da Frasnedi – le linguistiche (teoriche e applicate, dalla fonetica alla stilistica, dalla sintassi strutturale di Tesnière (1959) all'uomo di parole di Hagège (1989)), le teorie della letteratura (dall'atto della lettura di Iser, 1987, passando per i lavori di Fish (1987) e Eco (1990), e arrivando alle inesauribili intuizioni di Bachtin, (1976 e 1987)); ma anche l'antropologia (dell'*Ecologia della mente* di Bateson, 1976, ad esempio), la psicanalisi (del fondamentale e incessantemente riletto Matte Blanco, 1975) e la filosofia del linguaggio: la metaforologia di Ricoeur (1997) – anch'egli molto ammirato e spesso citato da Frasnedi – e Lakoff e Johnson (2004), ma anche la filosofia di Carlo Sini e del suo allievo Rocco Ronchi – che è filosofia teoretica della comunicazione, non filosofia del linguaggio nella sua vocazione più analitica.

2. DIDATTICA ED ETICA DELLA SCRITTURA

Proprio su questo ultimo scorcio della biblioteca e dell'enciclopedia di Frasnedi vale la pena di soffermarsi. Parlare di scrittura ed educazione alla scrittura (cfr. Frasnedi, 1985, 1992 e 2004a) significava parlare di epistemologia della scrittura, di «etica della scrittura» (cfr. Sini, 1992), più che di tecnica. Frasnedi era convinto che nessuna riflessione tecnica potesse prescindere da una consapevolezza di questi piani teorici alti, ovvero che nessuno potesse insegnare bene una tecnica di scrittura operativa senza avere cercato prima di rispondere alla domanda apparentemente più facile ma in realtà più difficile di tutte: che cos'è la scrittura? Detto altrimenti, senza essersi soffermati a osservare per un po' quel «luogo comune» (cfr. Ronchi, 1996) della pratica di scrittura, oggetto da sempre della riflessione occidentale, da Platone (nel *Fedro*, il mito di Theuth) in poi. Era spesso evidente quanto queste speculazioni preoccupassero lo studioso, persino più di quelle metodologiche in senso stretto. Il volume *Dalla scrittura alla scrittura* (1985) ha

² Citando Susan Sontag, Raimondi scrisse in modo perfettamente suggestivo che «l'interpretazione può avere due funzioni poiché in determinati contesti culturali è un atto liberatorio, cioè un mezzo per rivedere, per rivalutare, per sfuggire a un passato ormai morto» mentre in altri «è un atto reazionario, impertinente, meschino o soffocante. Nella nostra epoca, in particolare prevale il secondo genere di interpretazione che, se applicato ai fenomeni artistici, avvelena la 'sensibilità' non diversamente dalle esalazioni dell'automobile o dell'industria pesante che inquinano l'atmosfera» (Raimondi, 1990: 55-56).

rappresentato certamente il saggio più importante in questa direzione. Basti rileggere l'inizio del secondo capitolo, che rivela tutta la complessità della riflessione epistemologica in rapporto, comunque, alla speculazione didattica:

Quando e come può iniziare il processo di educazione alla scrittura? [...] Una cultura alfabetica inadeguata fa sì che, per il bambino, le esperienze scolastiche di elaborazione linguistica risultino sempre troppo povere e poco interessanti, rispetto alla ricchezza dell'esperienza ed alla forza del sentire. Quando le cose vanno così, la cultura e la lingua della scuola vengono vissute come ostacolo alla propria crescita intellettuale ed affettiva e come schema estraneo all'esperienza ed all'energia dello scambio quotidiano. [...] Se il progressivo avvicinamento alla scrittura deve significare l'acquisizione graduale della capacità di comunicare la ricchezza polimorfa dell'esperienza (comprendere e comunicare se stessi e scoprire il piacere di elaborare e comunicare ad altri), allora la risposta non può essere che il riconoscimento della pazienza e dell'attesa necessaria ad affrontare ciò che, immaturamente introdotto, non diviene capacità e piacere di comunicare, ma codice astratto di esercizio scolastico, e schema sterile senza relazione con lo sviluppo intellettuale ed affettivo (Frasnedi, 1985: 28).

Tuttavia, questa propensione verso la teoria non ha mai impedito a Frasnedi di lavorare proficuamente anche alla costruzione di materiali didattici che sono preziosi ancora oggi, collaborando con molti insegnanti di tutti gli ordini e gradi, tra i quali occorre ricordare, per la scuola primaria, la maestra (in ogni senso possibile) Leda Poli, che tanto ha sperimentato e scritto insieme a lui. Da questo ambito di ricerca, in cui i modelli teorici venivano declinati senza riduzione né forzatura sul piano prassico dell'insegnamento linguistico, ha preso forma, ad esempio, *Il lettore nell'universo del senso. Le mappe del percorso*, (1989). Tra i lavori di ricerca nati per l'IRPA (Istituto regionale per l'apprendimento dell'Emilia Romagna) e l'IRRE (Istituto Regionale di Ricerca Educativa), poi, il ponderoso e ricchissimo volume *Vedere e scrivere* (scritto con Giorgio Cremonini nel 1982) ha rappresentato certamente un modello del possibile incontro transdisciplinare tra i diversi livelli di analisi del cinema, del fumetto e della letteratura, in una esemplare sinergia tra riflessione teorica e pratica di sperimentazione didattica, a partire dalla convinzione che sia «possibile capire come funziona la lingua scritta anche guardando un film, e viceversa» (Cremonini, Frasnedi, 1982: 10). In quel volume (cui seguirono almeno altri due lavori importanti a firma degli stessi autori: Cremonini, Frasnedi 1984 e 1986), sia detto incidentalmente, veniva discussa con cura una tesi che ha poi accompagnato gran parte del lavoro di ricerca di Frasnedi: e cioè che il *montaggio* rappresentasse un denominatore comune del linguaggio verbale e di quello filmico, come sinonimo di grammaticalità:

montaggio è innanzitutto recupero di grammaticalità. In cinema e in televisione c'è un montaggio che si realizza in fase di ripresa ed un altro che si compie alla moviola (o la corrispondente apparecchiatura elettronica); in lingua le operazioni riconoscibili corrispondono ai tre livelli di indagine grammaticale da noi più volte ricordati: l'enunciato, la scena, il testo. [...] Un testo infatti è identificabile come il particolare e tipico dosaggio di effetti di selezione che lo costruiscono, da quelli lessicali, grammaticali e retorici che l'analisi delle funzioni che lo compongono rivela, a quelli grammaticali e ancora e ancora retorici che lo studio del montaggio come ricerca di strategia compositiva globale permette di identificare (Cremonini, Frasnedi, 1982: 223-224).

Tornando al filosofo Sini, in un convegno bolognese del 2004 dedicato a Pontiggia («Giuseppe Pontiggia. Contemporaneo del futuro», 22-29 settembre 2004; cfr. Sini, 2006) disse «bisogna diffidare della semplicità». Su questa affermazione Frasnedi rifletté a lungo, insieme ai suoi allievi, nei giorni a seguire. Sini parlava da studioso (ma sarebbe più corretto dire 'lettore', un termine solo in apparenza più umile) di Peirce e di Derrida, non a caso due filosofi che nella scrittura cercavano la complicazione più che la semplificazione, come chiave di ospitalità verso il lettore: non è un caso che proprio Derrida – insieme a Ferraris – (in Derrida, Ferraris, 1997) avesse teorizzato molto precisamente l'incomprensibilità nella scrittura, filosofica e non solo, come spazio a disposizione dell'intelligenza del lettore. Insomma, il filosofo milanese cercava di avvalorare un'idea di conoscenza che non era immediatezza, un'idea di comunicazione per cui efficacia e rapidità non erano sinonimi, al contrario di quello che l'imperativo del modello dominante sembra non mettere mai in dubbio. E così era anche la didattica di Frasnedi. Non immediata. Non radicale. Mai lineare. E in fondo mai esaurita nello spettro della nozione né in quello della speculazione in aula, per quanto arguta e accurata fosse stata. Gli studenti, perciò, portavano a casa, ogni volta, il compito di continuare quella sua ricerca di senso, tra le parole. E persino (forse soprattutto) il peso della scoperta di non avere in fondo mai afferrato pienamente il significato delle parole che avevano creduto di conoscere.

3. LEZIONE COME MEDITAZIONE

La struttura delle lezioni universitarie di Frasnedi procedeva invariabilmente (e infaticabilmente) per domande. Quelle poste al testo, quelle poste agli studenti, quelle poste, prima di tutti, a se stesso. E non di rado tali domande superavano di gran lunga le risposte. Ascoltandolo si poteva intuire la sua fatica di tracciare un sentiero in mezzo a una terra non ancora battuta; e così, anche quando il risultato non era quello auspicato, anche quando gli uditori faticavano a capire il senso di certe ripetizioni, di certi salti, di certi vuoti, si poteva comunque osservare il suo impegno che era stato sempre e certamente totale. Per i suoi studenti, la lezione di Frasnedi era soprattutto l'offerta della sua lettura, della sua presenza, della sua mediazione; persino quando tutto questo significava soprattutto confrontarsi con la sua stessa attesa della risposta interpretativa: il dispiegarsi talvolta fulmineo talaltra lento del discorso sul testo (ma meglio sarebbe dire il discorso *nel* testo, anche quando tale discorso coincideva con le grammatiche). La condivisione non solo dell'esaltante esperienza del comprendere – come è logico mettere in mostra per un insegnante di lingua e di lettura – ma anche quella assai meno edificante e incoraggiante del non comprendere:

Un'altra esperienza insostituibile è poi quella dell'annaspire. Sì, quando percorriamo e ripercorriamo i grappoli di enunciati e non troviamo lo spunto di luce che consente al viaggio interpretativo di cominciare. Il non capire: l'abbraccio con il testo che non riesce ad avvenire; l'esperienza dell'oscurità dell'altro e le manovre per trovare un bandolo per aggrapparvisi, anche solo provvisoriamente, per un momento, nella speranza che poi il seguito ci aiuti. E trovare questa oscurità è possibile e probabile anche se abbiamo l'impressione che tutte le parole del tratto problematico di testo ci siano in qualche modo familiari. Succede anzi spesso proprio così, per esempio leggendo poesie: non capiamo l'insieme, pur avendo familiarità con le parti (Frasnedi, 1999: 29-30).

Quella di Frasnedi era talora una didattica del silenzio, dell'ascolto e, propriamente, dell'attesa. Era il suo modo di lasciare che gli studenti potessero maturare un'idea intorno al brano del testo che leggeva in classe. Dopo avere posto agli studenti (e agli insegnanti) domande talvolta apparentemente lontanissime dal *topic* oppure – altrettanto apparentemente – ovvie. Così insegnava a tutti che per fare sì che un silenzio sia educativo, in aula, bisogna avere la sicurezza di chi *sceglie* di non dire le molte cose che sa. È necessario, per insegnare silenziosamente a riflettere sulla lingua – usando un'espressione che gli piaceva –, avere a lungo "ruminato" il testo. Occorre, e proprio questa parola gli sarebbe ancora più gradita, un'esperienza di "meditazione". Questo era il suo metodo (che affinava anche rileggendo spesso i filosofi classici e in particolare le opere di Epicuro, dei cui insegnamenti discuteva spesso).

E così anche le sue lezioni, sulla letteratura e sulla lingua, erano meditazioni, appunto. Meditazioni (cito in ordine sparso, ovviamente a rischio di omissioni gravi) intorno alla *Casa d'altri* di D'Arzo, ai *Sillabari* di Parise, al *Novecento* di Baricco (perché no), all'*Arte della Gioia* di Goliarda Sapienza, all'*Horcynus Orca* di D'Arrigo, al *Petrolio* di Pasolini, al *Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa, alla *Certosa di Parma* di Stendhal, alla *Questione privata* di Fenoglio.

Questo metodo, del resto, significava, anche in questo caso etimologicamente (*Metà Hòdos*, cioè attraverso, lungo la strada), tenere memoria di una traccia che si faceva durante il percorso (cfr., citando in ordine di uscita, Frasnedi, 1985, 1999, Frasnedi, Martari, Poli 2005). Sì, certamente, suddividerlo in tappe e in parte generalizzarlo («Le mappe del percorso», appunto), ma non rendere mai nulla dato, sterile e privo di soggettività, umanità, unicità: non ci sono pagine, tra quelle scritte da Frasnedi, che non assomiglino soprattutto a un'introduzione al metodo. Un metodo che, in senso tecnico, non arrivava mai: mai la tabella dei passi necessari, mai l'aut/aut della prassi, mai il diagramma (parola che odiava) che informasse a colpo d'occhio dell'iter metodologico. La traccia, precisamente, era poi l'esperienza unica e irripetibile dell'insegnante che quelle sue pagine avevano la sola intenzione e il solo compito di indirizzare e avviare. Insomma, fin dagli inizi il suo lavoro si proponeva al lettore non come «uno strumento che aiuti a *porgere* qualcosa di noto», ma piuttosto nello spirito di proporre «un possibile criterio di studio, che si ritiene adatto a sostenere il processo didattico di sollecitazione alla lettura critica e ad arricchire il rapporto di comunicazione fra lettore e testo» (Frasnedi, 1985: 10).

4. LA VOCE

Ci sono però dei motivi che tornano incessantemente nella proposta dello studioso. Il primo di tutti è la questione della voce. «Lo stupore dell'ascolto è il primo modo di essere lettori» (Frasnedi, 1999: 25). E questa convinzione ha attraversato tutta la sua attività nel campo della didattica della lingua madre – anche se poi chi insegna lingue classiche o straniere sa che la faccenda è perfettamente adattabile a ogni contesto glottodidattico. Veniva dalla sua passione per il teatro. Per l'idea di teatro di Grotowski in particolare (il teatro laboratorio, il teatro povero, la ricerca del corpo vocale). Il testo doveva prendere vita attraverso le *Vere presenze* (Steiner, 1986), e la didattica della lettura doveva partire sempre da quelle vere presenze. Mai dalla parola di commento, mai dalla costruzione critica, per quanto illuminante. Mai dal sapere *sul* testo. Quello era un punto d'arrivo. Lui e gli insegnanti che lavoravano con lui chiamavano questo punto di arrivo il «lettore filologo» (cfr. Frasnedi, 2004b). Ma la partenza, il dialogo con le vere presenze del contatto con il testo, era sempre nel «lettore filosofo», senza artifici, senza repertorio di conoscenze pregresse. Era il contatto, il corpo a corpo con il testo (di cui ha parlato, com'è noto, in molti luoghi anche Barthes), ovvero lo sforzo di chi impara a resistere al senso di ovvio

dell'interpretazione superficiale, l'unica condizione che fa del decifratore meccanico (il «colletto bianco della letteratura», diceva Frasnedi) un lettore, e infine (forse) un critico. Il corpo a corpo era la voce che rende la scrittura – lingua muta – finalmente fisica, e, di nuovo o per la prima volta, viva. Tutto questo aveva un orizzonte di metodo perfettamente applicabile e persino proficuo dal punto di vista dell'educazione linguistica: perché il lavoro a partire dalla voce diventava poi lavoro sulla sintassi, sulla testualità, sulla pragmatica. E proprio l'ovvio, insegnava Frasnedi seguendo ancora la lezione di Barthes (1985), a partire dal dettato vivificato dalla voce, spariva e lasciava spazio a un orizzonte interpretativo nuovo (talora "ottuso", nel senso di inesauribile e sfuggente). «Non lasciare che le parole scorrano secondo un'ingannevole impressione di ovvietà, non lasciare che l'effetto di lontananza ed estraneità vinca la partita; ma afferrare al volo la parola che inganna, perché vorrebbe scorrere via» (Frasnedi, 2007: 32). Ciò valeva nella teoria e nella pratica didattica, e a tutti i livelli di analisi linguistica. Per esempio: la dislocazione a destra che gli occhi dei ragazzi non vedevano poteva essere ben distinta dalle orecchie; e così il verbo che mancava, nella frase nominale, lasciava uno spazio vuoto più grande nella voce che sulla carta; e persino, in qualche caso come per esempio leggendo De Luca o Parise, le questioni grammaticali si palesavano almeno nella loro problematicità (come sempre dovrebbe essere, forse, la riflessione grammaticale, se non si vuole schiacciarla sul piano della prescrizione): l'infrazione di una configurazione valenziale di un verbo, il valore non codificato di un connettivo: a partire dalla lettura a viva voce, potevano trascorrere poi ore preziose di lezione su di un *ma* o su di un *invece* (proprio di Parise – nel primo dei *Sillabari*, a pagina 20 dell'edizione Einaudi (Torino, 1972) – era quella «testa molto rotonda *ma* fragile» che spesso ritornava nelle conversazioni con gli allievi e con i colleghi). O ancora, specularmente, un verso, un paragrafo potevano diventare l'avvio di una riflessione sulle tecnologie della parola di Ong (1982), o una digressione teoretica sulla nozione di forma e di ritmo in Meschonnic (2000) e Benveniste (1971) (anche queste, letture frequentate assiduamente).

E poi da lì, ancora, verso la filosofia della lettura ebraica (che Frasnedi conosceva e amava): l'oralità costitutiva dell'esegesi nel Midrash, il circolo ermeneutico infinito che unisce lettore e testo, parte e tutto. Ancora, certo, un luogo della complessità, in cui il significato del testo è finalmente inafferrabile, ma il percorso che il lettore compie per cercarlo (il suo, unico e irripetibile percorso) è il senso stesso della lettura.

5. UMANISTICO E AFFETTIVO

È opportuno ora ricordare che molte delle parole chiave di questo profilo di Frasnedi (come *complessità*, *senso*, *ecologico*, *soggettivo*), sebbene gli schieramenti disciplinari non fossero molto amati dallo studioso, avrebbero potuto e forse dovrebbero, oggi, essere ascritte a un costrutto teorico, cioè un modo di considerare il problema dell'insegnamento linguistico, segnatamente un costrutto che da molti anni ormai si chiama *approccio umanistico-affettivo*. Quello stesso approccio che trova le sue fondamenta nella psicologia di Allport e Fromm, e che in ambito internazionale, soprattutto statunitense, vanta progetti che hanno fatto la storia, ormai, della glottodidattica, come la «Total Physical Response» di Asher (1966, cfr. anche Cook, 2008), o la «Silent Way» di Gattegno (1972). In Italia bisogna ricordare i testi fondativi e ormai storici della scuola veneziana di Freddi (1970, 1979) e Titone (1977, 1979), su cui Frasnedi si formò agli esordi del suo primo incarico da ricercatore nell'ambito della didattica delle lingue moderne, e quelli di Balboni (2003, 2005, 2010), che di quella scuola, insieme a Porcelli (1994, 2004), è stato ed è il più importante prosecutore e promotore.

Le indicazioni educativo-linguistiche di Frasnedi, che in modo solo cursorio abbiamo raccolto nelle pagine precedenti, si intendevano – nelle intenzioni dell'autore – valide tanto per la lingua madre quanto per la lingua seconda, quindi in modo trasversale ai diversi piani di interesse e di studio della glottodidattica: «che si tratti di lingua materna o lingue straniere, la prospettiva non cambia, e, se è differente il dosaggio delle difficoltà, non cambia invece la ricchezza delle opportunità» (Frasnedi, 2007: 32).

Se ora dovessimo dunque riportare tali indicazioni, almeno sinteticamente, al piano della didattica umanistico-affettiva, potremmo sottolineare almeno tre *idee* comuni – che costituiscono delle semplici interpretazioni e, pur a posteriori, dei suggerimenti per un possibile raffronto metodologico. Ne diamo prima una lettura schematica e poi proviamo a rileggere con precisione queste idee attraverso gli scritti dello studioso.

- Un'idea di rispetto del tempo e del modo *soggettivo* di apprendimento, che richiama certamente la lezione del cosiddetto Approccio Naturale di Krashen.
- Un'idea di *implicitezza* nel processo di apprendimento – e persino il rifiuto, talvolta, di una dimensione esplicita – che è il fondamento, ad esempio, della Suggestopedia di Lozanov.
- Un'idea del *silenzio* come strumento attivo e proficuo dell'insegnamento linguistico, che si trova alla base del Silent Way di Gattegno.

Il soggetto, unico, irripetibile. In una delle dichiarazioni con cui Balboni descrive l'approccio umanistico-affettivo, si legge: «ogni persona ha diritto ad un trattamento *humane*, che rispetti questa sua unicità e non lo impacchetti in una classe vista come insieme di numeri anziché di persone» (Balboni, 2017: 13). Tutto questo, in relazione con la didattica della lingua e della lettura, soprattutto, si rispecchia bene nelle parole di Frasnedi:

Scoprendo le meraviglie della lingua comprendo cose importanti di me. Una grammatica della lingua che sia per il soggetto che apprende un modo di conoscere sé e le proprie relazioni con l'altro da sé. La lingua è il mio rapporto col mondo [...] Quando si costruiscono percorsi dentro la ramificata complessità dell'interpretazione, si compie un'altra scoperta fondamentale: quella della non automaticità della significazione. I lettori scoprono con meraviglia che i loro viaggi, compiuti per riempire di senso il dettato linguistico del testo, non sono uguali. Le parole del testo erano uguali per tutti, eppure... Ecco una finestra fondamentale per penetrare, poi, nella grammatica del significato (Frasnedi, 1999: 30).

Se c'è un denominatore comune a tutti i modelli umanistico-affettivi è poi il tentativo di ridurre quello che ormai usualmente chiamiamo filtro affettivo (Krashen, 1981). E se c'è un punto su cui i lavori prodotti lungo sessant'anni di ricerca in questo campo convergono è l'impegno per ricostruire un rapporto tra conoscenza, insegnante e apprendente che ponga realmente al centro del processo proprio il soggetto apprendente: non le regole, non l'enfasi normativa. Precisamente in questa direzione andavano le domande di Frasnedi ai suoi studenti, il suo mettersi in ascolto. E ancora, già molti anni prima, Frasnedi – lo si è ricordato – parlava della pazienza necessaria ad evitare che un percorso introdotto forzosamente e fuori dalle possibilità del soggetto trasformasse un'abilità linguistica e comunicativa in un «codice astratto di esercizio scolastico» (Frasnedi, 1985: 28).

L'implicitezza della comprensione. L'approccio umanistico pone spesso una dimensione più narrativa che descrittiva (secondo il modello di Bruner: cfr. ad esempio Bruner, 2002) come sfondo dell'acquisizione di un sapere (linguistico e non). E così la dimensione

dell'implicito, che caratterizzava il modello didattico di Frasnedi, riportava perlopiù a quella forma di costruzione del sapere, invitando anche gli insegnanti a non scegliere la via della domanda e risposta univoca, semplice, guidata: la descrizione della regola e delle sue eventuali eccezioni. Piuttosto, consigliava di percorrere la via del suggerimento, della suggestione e dell'indicazione implicita, accettando l'incomprensione, che Frasnedi chiamò in molti suoi lavori, «meraviglia», soprattutto in riferimento alla lettura: «un testo ci prende, ci interessa, ma ciò che accade fra noi e il testo non raggiunge la coscienza. Avvertiamo il piacere, ma non capiamo che cosa accade e come esso nasca» (Frasnedi, 2005: 18). E, ancora, citando lo Steiner autobiografico di *Errata* (1998): «anche il buio è un'esperienza che aiuta a crescere»; e di ciò occorre tenere conto in un contesto di apprendimento linguistico, poiché, glossava poi Frasnedi, «la lingua, oggetto di tanto stupore, di tanto entusiasmo, la lingua delle infinite ricchezze sa nascondere bene le sue meraviglie, e conosce a menadito l'arte di fare i dispetti a chi vuol capire come funziona» (Frasnedi, 2005: 49). E altrove (Frasnedi, 2007: 25) – giova ricordare ancora un passo di prosa irriverente, ma quanto mai piacevole oltre che efficace – discorrendo contro «il falso dio della misurabilità», lo studioso dice che ciò che veramente importa, nella crescita etica e linguistica di un apprendente non è misurabile, è implicito: «si mostra, semplicemente, irriducibile a numero, nell'evidenza analogica di una capacità di comprensione di sé stessi e del mondo che cresce così come una pianta restituisce la cura che ha ricevuto fiorendo».

Il silenzio come strategia. Del silenzio, inteso come ascolto e offerta di una presenza mediatrice si è già detto. Sarà opportuno, tuttavia, rimarcare come le osservazioni sul metodo vivo di Frasnedi rappresentino un'incarnazione del modello (ancora bruneriano) dell'*Acquisition Support System*, per cui il docente è soprattutto un facilitatore e un regista del percorso di conoscenza, più che una fonte di informazione (cfr. Balboni, 2014: 5-7). Anche questo punto si trova in stretto dialogo con l'approccio didattico che pone il soggetto (cognitivo ed emotivo) al centro del processo di insegnamento/apprendimento. E anche di questo troviamo eco nelle riflessioni, oltre che nel metodo didattico, dello studioso. Per restare ancora sullo stesso saggio (proprio Frasnedi, 2005: 52), in modo financo provocatorio si addita come problema linguistico e didattico «il nostro non chiudere mai la bocca, anche quando non abbiamo proprio nulla di importante da dirci; educarci al silenzio, lo fanno bene i cultori di una vita contemplativa, ma anche professori e maestri, non è un affare da poco». E ancora: «perché è tanto difficile fare silenzio? E che cosa succede quando stiamo zitti davvero?» (*ibidem*). Eppure, «saper abitare il silenzio è essenziale e irrinunciabile. La *conversatio* che ci fa umani diventa infatti un inferno, se non impariamo a star zitti» (Frasnedi, 2007: 27).

Un'ultima osservazione, ora, per concludere. Frasnedi parlava spesso e talora ha scritto (dedicando questa definizione alla sua seconda e importante maestra, Maria Luisa Altieri Biagi) della «grammatica del sorriso». Che cos'era? Molte cose, ma certamente anche un significativo – e suggestivo – contributo all'approccio umanistico-affettivo, sebbene in un'accezione scientemente e tenacemente poco strutturata. E di certo un modo del tutto consapevole di condurre il processo di insegnamento basandosi sull'accoglienza del soggetto apprendente, in quanto tale: un essere umano in un contesto di pensiero, di socialità e di affettività; l'apprendimento, insomma, come «dinamica della vita». Ancora una volta, finalmente, con la voce e il dettato di Fabrizio:

Il sorriso, appunto. Che nasce dall'intelligenza quando essa si fa esploratrice fiduciosa e serena. [...] Per muoversi con serenità in un labirinto, per percorrere tranquilla le vie della complessità, l'intelligenza ha bisogno di sapere, ma ha anche la consapevolezza precisa che il sapere tecnico non basta,

e che altre sono le risorse che l'aiuteranno a non avere paura [...]. Tutta la nostra filosofia [...] si riassume nello scegliere sempre la dinamica della vita rispetto alla rigidità senza fiato e senza respiro. La lingua che vive e fa vivere rispetto a quella dei test e delle regole. Ancora una volta e, ora, come ultima parola, la grammatica del sorriso (Frasnedi, 2004b: 11-28).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Asher J. (1966), "The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review", in *The Modern Language Journal*, 50, 2, pp. 79-84.
- Bachtin M. (1976), "Epos e romanzo", in Luckacs G., Bachtin M. et alii, *Problemi di teoria del romanzo*, a cura di Strada V., Einaudi, Torino [trad. it.].
- Bachtin M. (1997), *Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla «scienza della letteratura»*, Einaudi, Torino [trad. it.].
- Balboni P. E. (2017), "La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica", in *ELLE*, 6, 1, pp. 7-22.
- Balboni P. E. (2010), "È corretto parlare di una 'scuola veneziana' di glottodidattica?", in Balboni P. E., Cinque G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Cafoscarina, Venezia.
- Balboni P. E. (2005), "I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva", in Pavan E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E. (2003), "Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano", in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Barthes R. (1985), *L'ovvio e l'ottuso*, Einaudi, Torino [trad. it.].
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano [trad. it.].
- Benveniste É (1971), "La nozione di ritmo nella sua espressione linguistica", in Id., *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano [trad. it.], pp. 390-400.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari [trad. it.].
- Cook V. (2008), *Second Language Learning and Language Teaching*, Hodder Education, London.
- Cremonini G., Frasnedi F. (a cura di) (1982), *Vedere e scrivere*, il Mulino, Bologna.
- Cremonini G., Frasnedi F. (a cura di) (1984), *Scena e racconto. Lingue e cinema, letteratura e narrazione*, il Mulino, Bologna.
- Cremonini G., Frasnedi F. (a cura di) (1986), *Nell'universo del senso*, il Mulino, Bologna.
- Derrida J., Ferraris M. (1997), *Il gusto del segreto*, Laterza, Roma-Bari.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Fish S. (1987), *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Frasnedi F. (1985), *Dalla scrittura alla scrittura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Frasnedi F., Poli L., Toni S. (1989), *Il lettore nell'universo del senso. Le mappe del percorso*, Thema, Bologna.
- Frasnedi F. (1992), *Leggere per scrivere*, Editori Riuniti, Roma.
- Frasnedi F. (1999), *La lingua le pratiche la teoria. Le botteghe dell'agilità linguistica*, CLUEB, Bologna.

- Frasnedi F. (2004a), "Leggere per scrivere: le principali procedure di selezione", in Frasnedi F., Martari Y., Panzieri C. (a cura di), *La lingua per un maestro. "Vedere" la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, FrancoAngeli, Milano, pp. 88-120.
- Frasnedi F. (2004b), "Intelligenza strategica e grammatica del sorriso", in Frasnedi F., Martari Y., Panzieri C. (a cura di), *La lingua per un maestro. "Vedere" la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-28.
- Frasnedi F. (2005), "La lingua a bottega. La vita e la forma", in Frasnedi F., Martari Y., Poli L. (2005), pp. 11-55.
- Frasnedi F., Martari Y., Poli L. (2005), *La lingua in laboratorio*, Tecnodid, Napoli.
- Frasnedi F. (2007), "Un prologo in tre stazioni, per cominciare", in Boselli G., Frasnedi F. (a cura di), *Lingua italiana. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli, pp. 23-42.
- Freddi G. (1979), *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.
- Freddi G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
- Gattegno C. (1972), *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* (2nd ed.), Educational Solutions, New York.
- Hagège C. (1989), *L'uomo di parole. Linguaggio e scienze umane*, Einaudi, Torino [trad. it.].
- Iser W. (1987), *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, il Mulino, Bologna [trad. it.].
- Krashen D.S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Lakoff G., Johnson M. (2004), *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano [trad. it.].
- Matte Blanco I. (1975), *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla bi-logica*, Einaudi, Torino [trad. it.].
- Meschonnic H. (2000), "Se la teoria del ritmo cambia tutta la teoria del linguaggio cambia", traduzione di Scotto F., in *Studi di estetica*, XXVIII, 21, pp. 11-30.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano [trad. it.].
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano [trad. it.].
- Morin E. (2014), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano [trad. it.].
- Ong W. (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna [trad. it.].
- Porcelli G. (2004), *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, UTET, Torino.
- Porcelli G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Raimondi E. (1990), *Ermeneutica e commento. Teoria e pratica dell'interpretazione del testo letterario*, Sansoni, Firenze.
- Ricoeur P. (1997), *La metafora viva*, Jaka Book, Milano [trad. it.].
- Ronchi R. (1996), *Luogo comune. Verso un'etica della scrittura*, Egea, Milano.
- Sini C. (2006), "Pontiggia moralista", in Ruozzi G. (a cura di), *Giuseppe Pontiggia contemporaneo del futuro*, Gedit, Bologna, pp. 111-118.
- Sini C. (1992), *Etica della scrittura*, Il Saggiatore, Milano.
- Steiner G. (1998), *Errata. Una vita sotto esame*, Garzanti, Milano [trad. it.].
- Steiner G. (1986), *Vere presenze*, Garzanti, Milano [trad. it.].
- Tesnière L. (1959), *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino [trad. it.].
- Titone R. (1977), *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Titone R. (1979), *Insegnare oggi le lingue seconde. Breviario di glottodidattica*, S.E.I., Torino.