

Michele Colombo

Il tema di fantasia: risvolti linguistici e stilistici.

Nel trattare il tema di fantasia e il suo valore nel percorso scolastico desidero prendere le mosse da un breve saggio del 1907 di Sigmund Freud, *Il poeta e la fantasia (Der Dichter und das Phantasieren)*, che riassumo tralasciandone alcuni aspetti. La prima traccia dell'attività poetica, osserva Freud (1907, 49), si trova nel gioco, con il quale il bambino «si costruisce un suo proprio mondo o, meglio, dà a suo piacere un nuovo assetto alle cose del suo mondo». ¹ Questo assetto è governato dal desiderio di essere adulto: il bambino «gioca sempre a “essere grande”, e imita nel gioco quel che riesce a conoscere della vita degli adulti» (Freud 1907, 51-52). Con la crescita, il gioco non è semplicemente abbandonato, ma sostituito dal fantasticare. L'adolescente e l'adulto cercano, fantasticando, la soddisfazione dei propri desideri di amore o di ambizione; tuttavia, poiché tra questi desideri ce ne sono alcuni – molti anzi – che essi vogliono nascondere, di riflesso si vergognano delle proprie fantasticherie e le celano agli altri. D'altro canto, quando capita che tali fantasticherie siano comunicate, esse non destano in chi le ascolta né curiosità né piacere, ma disinteresse o fastidio. Il poeta – inteso nel senso largo di autore di opere di fantasia – è invece in grado di presentare la propria fantasicheria in forme che, procurando un piacere estetico, avvicinano ad essa. Inoltre, trasfigurandola, lo scrittore è capace di attribuire alla sua fantasticheria un valore che non sia puramente egoistico, permettendo al pubblico di farla sua e di trovarvi una soddisfazione senza vergogna dei propri desideri.

Se si prende spunto dalla penetrante analisi di Freud e ci si volge a considerare non più l'opera degli scrittori di professione, ma i temi praticati nelle scuole italiane, e in particolare nella secondaria di primo grado, si può formulare una prima osservazione: il tema di fantasia offre agli alunni la possibilità di esprimere sé stessi e i propri desideri grazie alla trasfigurazione fantastica. E questo assume un'importanza di rilievo proprio nell'età in cui i giochi infantili vengono abbandonati e tuttavia i desideri amorosi e ambiziosi spesso faticano a tradursi nella realtà. Noto di passaggio che la possibile obiezione secondo cui il tema di fantasia non propone nessun compito di realtà, cioè non ha corrispondenze con situazioni da affrontare nella vita adulta, mi sembra capziosa, e non certo perché tra gli alunni si possono ben celare dei futuri scrittori. Il fatto che dopo le scuole medie non mi sia più capitato di praticare il disegno artistico o quello tecnico, e che io abbia solo per breve tempo suonato uno strumento (con scarso successo, devo ammettere), non diminuisce il valore delle ore di educazione artistica, tecnica e musicale cui ho partecipato. Esse sono servite ad avvicinare terre che, da allora in poi, sono entrate a far parte del mio orizzonte di pensiero, allo stesso modo in cui, dopo aver visitato un paese straniero, lo conosciamo in maniera del tutto diversa da quando ci era noto solo attraverso i libri di geografia.

C'è un secondo rilievo cui il saggio freudiano dà adito, e che si può avanzare connettendo per un verso l'osservazione secondo cui un racconto fantastico, per essere efficace, deve allontanarsi dalla pura e semplice fantasticheria di tipo egoistico, per l'altro lo stadio del percorso scolastico in cui è praticata la traccia di fantasia. Essa segue, idealmente, le consegne che chiedono di descrivere qualcuno o qualcosa oppure di raccontare un'esperienza personale, assegnate fin dagli inizi della scuola primaria (si pensi a un titolo come «Il mio carnevale»); la traccia di fantasia precede invece quelle di tipo argomentativo, appannaggio soprattutto della fine del percorso scolastico (Colombo 2017). La trafila descritta è naturalmente una semplificazione, perché tutti i tipi di temi possono ritrovarsi ancora nella secondaria di II grado (cfr. Serianni/Benedetti 2009, 81-91; Ruggiano 2011, 34-35); tuttavia un simile prospetto mi pare ritrarre in maniera non traditrice i passi solitamente compiuti nell'apprendimento della scrittura.

Dal momento che il tema di fantasia è proposto dopo che l'alunno si è già familiarizzato con il racconto di un'esperienza fatta (la gita o la recita di classe, un episodio divertente o triste o pauroso, ecc.), non è sorprendente che il nuovo spesso si appoggi a ciò che è già noto. Un aspetto specialmente

¹ Ringrazio Paolo D'Achille, Alessandro Italia, Daniela Notarbartolo e Gianluca Sgroi per i loro commenti su una precedente versione dello scritto.

rilevante di tale connessione riguarda la persona grammaticale del racconto: facilmente, infatti, gli insegnanti favoriscono o gli alunni preferiscono la scrittura in prima persona. A questa osservazione si può addurre un'obiezione significativa, e cioè che il primo genere di fantasia in cui solitamente si chiede agli alunni di cimentarsi è la fiaba, che tipicamente è raccontata in terza persona. Ma la fiaba è, a ben pensarci, un tipo di narrazione legato assai più all'infanzia che all'adolescenza, e imparentato con il gioco piuttosto che con la fantasticheria. Del gioco, infatti, la fiaba ritiene la possibilità di slegarsi radicalmente da vincoli di verosimiglianza che gli altri racconti fantastici devono mantenere. Non si tratta tanto del fatto che, per esempio, in Cappuccetto rosso il lupo parli: la presenza di animali parlanti può benissimo fare parte delle convenzioni narrative di una qualsiasi storia di fantasia, come accade nei racconti del *Libro della giungla* di Kipling. Il punto è piuttosto che nella fiaba è possibile che Cappuccetto rosso non riconosca il lupo travestito da nonna al primo sguardo, e che nonna e nipote – nella versione dei fratelli Grimm – non muoiano dopo essere state inghiottite, cosa che sarebbe inammissibile negli altri generi di finzione.

Ci sono dunque buone ragioni per separare in maniera chiara la favola da un lato e il racconto di fantasia dall'altro. Concentrandosi sul secondo, mette conto notare che la scrittura fantastica in prima persona – per quanto possa apparire a prima vista più semplice – conduce facilmente a un cortocircuito nell'uso dei tempi verbali. In special modo, ciò accade quando alla forma del racconto vero e proprio si sostituisce quella di una pagina di diario, di una lettera oppure di un racconto orale. In tali cornici, infatti, prendendo a prestito le parole di Harald Weinrich (2004, 257), si può affermare che la storia viene sottratta alla sfera della finzione per essere collocata in quella della verità, vale a dire nel passato vissuto. Questa condizione, a sua volta, suggerisce un passaggio dai tempi della narrazione, imperfetto e passato remoto, a quelli cosiddetti del commento, vale a dire presente e passato prossimo (cui si può unire ancora l'imperfetto). Non importa qui che i fatti di cui si scrive siano veri o inventati; importa che, quando i fatti sono narrati, essi vengono situati in un mondo di cui parlante e ascoltatore sono solo spettatori, mentre quando i fatti sono commentati, o forse sarebbe meglio dire «riferiti», essi vengono situati nel mondo in cui parlante e ascoltatore vivono.

Per esemplificare, attingo da un *corpus* di più di duecento scritti di fantasia di ogni genere, svolti in classe o a casa, in alcune scuole secondarie di I grado di Milano e provincia in un arco di tempo compreso tra l'a.s. 2004-2005 e il 2016-2017. Ecco alcune delle tracce proposte:

Immagina di essere Bilbo e di scrivere in una pagina di diario il tuo incontro con Gollum e la fuga dagli orchi. Descrivi il luogo in cui ti sei risvegliato, quell'essere strano, la tua lotta con lui e la fuga dalla montagna. Metti in evidenza i tanti sentimenti che hai provato in questo episodio: paura, coraggio, senso del rischio, pietà... (cl. I).

Immagina di essere Andromaca che, dopo l'incontro con Ettore, rientra a palazzo. Racconta ad Elena quanto accaduto, mettendo in luce i tuoi sentimenti e i tuoi pensieri. Racconta in prima persona (cl. II).

Immagina di essere Maigret e scrivi una lettera a un tuo amico o una pagina di diario in cui racconti il caso risolto delle sorelle Potru (*Lacrime di cera*). Metti bene in evidenza le tappe della soluzione del caso dando spazio ai tuoi pensieri e alle tue emozioni. In particolare, fai riferimento a cosa ti è successo quando hai scoperto la verità (cl. III).²

Mi pare che, per ognuno di questi temi, i tempi verbali da impiegare dovrebbero essere quelli commentativi, innanzitutto presente e passato prossimo. È vero che, in alcuni testi diaristici ed epistolari piuttosto datati, come *Cuore* di Edmondo De Amicis, si registra l'uso del passato remoto;³ ed è altrettanto vero che sulla scelta tra questo e il passato prossimo può influire la varietà di italiano regionale parlata dall'alunno (cfr. in proposito Lavinio 1984; Lo Duca/Solarino 1992; Lo Duca 2013,

² Si tratta di consegne che, in verità, sono solo latamente di fantasia, perché non chiedono di inventare quanto di riscrivere; d'altro canto, per i fini che qui ci si propone, esse si possono equiparare ai titoli dei veri e propri temi di fantasia.

³ Il passato remoto si alterna al passato prossimo anche nella traduzione di Laura Pignatti del *Diario* di Anne Frank (Torino, Einaudi, 1993): cfr. per esempio la lettera dell'8 luglio 1942.

221 n. 16 e 225). Ciò nonostante, trattandosi di scritti prodotti nel XXI secolo in Lombardia, si può convenire che il passato remoto rappresenti una scelta incongrua nella mimesi di un racconto orale, di una pagina di diario o di una lettera; e tuttavia tale tempo verbale si ritrova assai spesso, senza alcuna sanzione dell'insegnante:⁴

Caro diario, è da molto che non ti scrivo e vorrei raccontarti l'incontro con Gollum. Mi risveiai [risvegliai] al buio in uno dei tunnel degli orchi all'interno della montagna perché quando gli orchi atterrarono Doni io gli caddi dalla schiena, sbattei la testa e persi conoscenza in un angolo buio (cl. I).

Elena, Elena devo raccontarti un fatto che è successo oggi, terribile!!! Oggi ero da sola, come sempre di questi tempi, in casa con mio figlio e non sapevo cosa fare. Allora decisi di andare un po' fuori dalla città, con mio figlio per respirare un po' d'aria fresca, devi sapere quanto sono stanca e stufo di questa vita, così noiosa (cl. II).

Caro Francesco, come stai? Ti scrivo perché è da molto che non ci vediamo, quindi volevo parlarti di cosa mi è successo in questi giorni. Poco tempo fa mi arrivò una lettera chiedendomi [che mi chiedeva] di risolvere un caso molto violento (cl. III).

Come si vede, non si trovano correzioni neppure nell'ultimo caso, dove si registra una confusione, peraltro lieve, tra l'impiego del passato prossimo (*è successo*) e quello del passato remoto (*arrivò*), poi mantenuto in tutto il resto del tema. Il fatto non deve scandalizzare, perché l'acribia con cui qui si esaminano gli scritti studenteschi è decisamente superiore a quella mediamente richiesta in una correzione pur accurata. Lo scopo del discorso che si va facendo non è tanto sottolineare supposte manchevolezze degli insegnanti nella correzione, quanto offrire un aiuto perché siano posti sotto la lente aspetti che spesso sfuggono alla riflessione critica di docenti e studenti e che ritengo invece di notevole rilevanza.

A riprova di quanto si va dicendo va notato che, quando lo sfasamento nell'uso dei tempi verbali si fa più lampante, gli insegnanti di solito non mancano di intervenire, come nella seguente pagina di diario scritta immedesimandosi nel personaggio di Ben Gunn dell'*Isola del tesoro* di Stevenson:

Finalmente nel fortino, che ora mi sembra più accogliente del solito ma anche più triste, quando mi resi conto che eravamo [poiché siamo] in guerra. Allora ripensai alla mia tanto pia mamma [ATTENTA ALL'USO DEI TEMPI VERBALI] (cl. II).

La correzione è, naturalmente, sacrosanta; ma la difficoltà di chi scrive è ben comprensibile, data la confusione che facilmente si produce travasando un romanzo scritto in terza persona al passato remoto in una pagina di diario. È dunque necessario che l'insegnante presti una speciale attenzione nell'assegnare temi di fantasia da svolgere in prima persona e chiarisca esplicitamente agli allievi quando il racconto sia da intendersi come una narrazione vera e propria, da condurre al passato remoto presentando gli eventi come lontani dal parlante e dall'ascoltatore, e quando invece lo scritto debba prendere le forme di una rievocazione del vissuto personale, da svolgere al presente o al passato prossimo presentando gli eventi come parte del mondo vissuto. Inoltre, mi pare importante che l'insegnante prenda piena consapevolezza del fatto che il tema di fantasia svolto come lettera o diario o racconto a interlocutori presenti – la cui utilità, è bene sottolinearlo, mi pare indubbia – si configura come una soluzione di compromesso nel percorso verso la forma più classica di narrazione, che impiega la terza persona e i tempi, appunto, narrativi (cfr. Weinrich 2004, 238-239).

È ora di tornare al saggio di Freud, per ricavarne una terza idea, e cioè che gli aspetti formali della scrittura giocano un ruolo essenziale in uno scritto di fantasia, perché permettono, procurando un piacere estetico, di guidare il lettore a gustare la fantasticheria propositagli e a soddisfare i propri desideri che in essa trovano identificazione. È dunque essenziale dedicare attenzione agli aspetti

⁴ Qui e in seguito si riproducono sottolineature e cassature degli insegnanti, riportandone le osservazioni tra parentesi quadre. Non si riportano invece le autocorrezioni degli scolari nel corso della scrittura né gli accapo originali.

linguistici e retorici che la scrittura di fantasia propone all'apprendimento degli studenti e che, se impiegati con proprietà, svolgono il ruolo essenziale di pimento della narrazione. In questa sede, essendo impossibile connumerarli tutti, se ne proporrà una scelta ridotta.

A un primo livello, apparentemente lontano dal piacere estetico, ma in realtà ad esso strettamente legato, il tema di fantasia permette di saggiare la padronanza morfologica dei tempi verbali del passato da parte degli alunni. Come si è già accennato, il passato remoto è di fatto assente dall'italiano parlato nell'Italia settentrionale e si configura proprio per questo come caratteristico di una padronanza linguistica avanzata, sviluppata in gran parte tra i banchi di scuola. Non stupisce perciò incontrare nel *corpus* passi come i seguenti, tutti puntualmente corretti dagli insegnanti:

Ma un giorno sfortunato inciampò[,] e si fece molto male [e] dopo poco purtroppo mæorì[;] (cl. I).

Tre anni fa io, con un altro equipaggio, vidimo [vedemmo] l'isola del tesoro, lucente, come il riflesso di un sogno (cl. II; sarebbe stato consigliabile correggere anche l'accordo).

non fui contento di aver risolto il caso, anzi mi venì [grave: venne] un certo senso di malinconia e tristezza (cl. III).

Muovendo oltre la grammatica, va osservato che il tema di fantasia, chiamando l'alunno a trattare di ambiti di realtà (o di irrealtà) lontani dalla sua esperienza quotidiana, favorisce un impiego attivo di parole del vocabolario comune, cioè di quel settore del lessico formato da termini «che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che esercitiamo o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione» (De Mauro 2005, 60): si tratta dunque proprio di quelle parole che si aggiungono al vocabolario di base e che dovrebbero costituire un punto di attenzione a partire dalla secondaria di primo grado. Specialmente nella scrittura di fantasia va perciò caldeggiata, a mio avviso, l'attribuzione di un peso adeguato alla varietà lessicale in sede di valutazione.

Ho già citato la traccia, assegnata in una classe seconda, che proponeva di immedesimarsi con il personaggio stevensoniano di Ben Gunn. A uno degli svolgimenti, l'insegnante assegna un 7 – cioè un voto relativamente basso – con il seguente giudizio: «Hai rispettato le richieste del titolo ma manca completamente l'introduzione al tuo racconto: chi è il personaggio che parla? Qual è il contesto? Fai attenzione alla punteggiatura. Non fare frasi troppo lunghe». Non c'è dubbio sul fatto che il voto sia ben ponderato; tuttavia, non sarebbe stato inutile apprezzare il fatto che, a fronte di una sintassi traballante, il lessico denota una ricchezza notevole, dispiegando una quarantina di parole e locuzioni del vocabolario comune: *addentrarsi, avvicinarsi, cimentarsi, a questo punto, arduo, barattolo, branco, branda, celermente, ciurma, coltellino, disabitato, di soppiatto, diversivo, essere a conoscenza, essere al corrente, funzionante, ghepardo, ghiaia, in pieno, miglio* (unità di misura), *nafragato, pendice, procurarsi, putrido, rudimentale, scaraventare, scialuppa, sfortunatamente, stordito, succoso, sufficientemente, tenere d'occhio, vedetta, essere spacciato, compare, sopravvivenza, portarsi in salvo, palizzata, stranamente*. Per avere un termine di paragone, si consideri che due altri temi svolti a partire dalla stessa traccia, valutati 8½ e 9, contengono rispettivamente 21 e 22 parole e fraseologismi del vocabolario comune: quaranta, dunque, è quasi il doppio. Naturalmente non si intende suggerire che un insegnante dovrebbe addentrarsi nei conteggi qui proposti; il punto cui si intende venire è piuttosto l'opportunità di portare un'attenzione speciale, nel correggere i temi di fantasia, all'aspetto della ricchezza lessicale, più sfuggibile rispetto alla grammatica ma altrettanto, se non più, importante, come sostiene la corrente glottodidattica chiamata «Lexical approach» (Lewis 1993).

Oltre che la varietà, il tema di fantasia allena la proprietà lessicale, specialmente in riferimento alla situazione comunicativa plasmata dallo stesso scrivente. A questo aspetto si riconducono mende come le seguenti, tratte da scritti che ruotano intorno al genere giallistico:

Mi immaginai l'orribile scena dell'uccisione, avrà avuto un minimo di rimorso? Spero si sia resa conto della stupidaggine fatta (cl. III).

“Buon giorno come andiamo con le indagini?” Chiese il commissario Giovanni Picarelli [...]. “Mi sembra di aver capito la soluzione ma devo dire sinceramente che non mi convince.” “Rispose l'investigatore Andrea” “Bè” ribattè il commissario Giovanni “Questo caso è suo, e faccia come le pare.” “Giovanni se vuoi ti faccio vedere i miei appunti sul caso, così che tu mi possa dare una mano.” “Va bene. Ci vediamo al “Bar Natoli” (cl. III).

prima di prendere una carrozza Scott disse a Stevenson «domani dovremo separarci, quindi si ricordi questa cosa: non faccia mai tutte le domande subito; lei deve stressare un sospetto facendogli continuamente visita» (cl. III).

Definire *stupidaggine* un omicidio efferato, usare l'espressione *faccia come le pare* in uno scambio tra persone che non sono in screscio ma stanno collaborando su basi amichevoli, mettere in bocca a un ispettore che si muove in carrozza il verbo *stressare* sono tutte improprietà che investono il piano della verosimiglianza della finzione e che, se adeguatamente corrette, possono costituire lo spunto per condurre l'allievo a una maggiore padronanza sia della lingua sia dei meccanismi della narrazione.

Tanto altro ci sarebbe da dire, innanzitutto sull'*ornatus*, e sull'opportunità di favorire una scrittura che ne faccia uso, vista la capacità dei ragazzi di ideare soluzioni pregevoli, come la similitudine citata prima che paragonava la lucentezza dell'isola del tesoro al riflesso di un sogno: ma la tirannia del tempo e dello spazio constringe a fermarsi, nella speranza di aver fornito l'abbrivio per riflessioni ulteriori e più approfondite di quelle che qui si sono potute proporre.

Bibliografia

- Colombo, Michele, *La scrittura in verticale: dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado*, in *Per una didattica mirata della lingua. Acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche*, Atti del seminario triregionale dell'ASLI Scuola (Firenze, Perugia, Catania 20-23.04.2015), a cura di Sandra Covino, Firenze, Cesati, 2017, pp. 123-130.
- De Mauro, Tullio, *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, Torino, UTET, 2005.
- Freud, Sigmund, *Il poeta e la fantasia* [1907], in Id., *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, vol. 1 (*Leonardo e altri scritti*), Torino, Boringhieri, 1969, pp. 47-59.
- Lavinio, Cristina, *L'uso dei tempi verbali nelle fiabe orali e scritte*, in *Linguistica testuale*, atti del XV congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana (Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10.05.1981), a cura di Lorenzo Coveri, Roma, Bulzoni, 1984, pp. 289-306.
- Lewis, Michael, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications, 1993.
- Lo Duca, Maria G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci, 2013 (2a ed.).
- Lo Duca, Maria G./Solarino, Rosaria, *Contributo ad una grammatica del parlato: testi narrativi e marche temporali*, in *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, a cura di Luciana Brasca/Maria Luisa Zambelli, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 33-49.
- Ruggiano, Fabio, *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno (Messina, 2004-2007)*, Roma, Aracne, 2011.
- Serianni, Luca/Benedetti, Giuseppe, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci, 2009.
- Weinrich, Harald, *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna, il Mulino, 2004 (2a ed. it.; 1a ed. orig. 1964).