

LABORATORIO DI SCRITTURA

Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum

a cura di *Anna Rosa Guerriero*

Quaderni del Giscel nuova serie n. 4

La Nuova Italia, Firenze, 2002

INDICE

I CONTENUTI DEL VOLUME

Anna Rosa Guerriero

PRESENTAZIONE

Giuseppe Cosentino

Anna Piperno

Cristina Iavolino

INTRODUZIONE

Anna Rosa Guerriero

PARTE I

La scrittura: problemi teorici e pratici

LA SCRITTURA: UN CASO DI PROBLEM SOLVING

Maria Emanuela Piemontese

PARTE II

Forme e generi testuali da praticare a scuola

TIPI E FORME TESTUALI NEL CURRICOLO DI SCRITTURA

Adriano Colombo

PARTE III

Scrivere per apprendere

a cura di *Anna Rosa Guerriero*

PREMESSA

Anna Rosa Guerriero

RIELABORARE TESTI: UN APPROCCIO PROCEDURALE ALLA SCRITTURA

Anna Rosa Guerriero

SCRIVERE IN BREVE: SINTESI E CONCISIONE

Cristina Lavinio

SCRIVERE PER LO STUDIO: APPUNTI E SCHEDATURA
Anna Rosa Guerriero

PARTE IV

La scrittura documentata

a cura di *Gabriele Pallotti* e *Maria Emanuela Piemontese*

PREMESSA

Maria Emanuela Piemontese

LA SCRITTURA DOCUMENTATA

Gabriele Pallotti

L'ARTICOLO DI GIORNALE TRA LE "NUOVE" FORME DI SCRITTURA A SCUOLA

Cristina Lavinio

PARTE V

L'analisi del testo

a cura di *Cristina Lavinio*

PREMESSA

Cristina Lavinio

L'ANALISI DI TESTI: LA FORMULAZIONE DELLE CONSEGNE

Adriano Colombo

UNA LENTE DI INGRANDIMENTO SU FRAMMENTI LETTERARI

Cristina Lavinio

L'ANALISI DEL TESTO LETTERARIO E LA STORIA

Hermann Grosser

COME SCRIVERE DI UN TESTO

Cristina Lavinio

PARTE VI

La valutazione

LA VALUTAZIONE DELLA PRIMA PROVA DELL'ESAME DI STATO

Adriano Colombo

INTRODUZIONE

1. Laboratorio di scrittura»: il progetto

«Laboratorio di scrittura» è un'esperienza triennale di lavoro sviluppatasi nel quadro di una convenzione tra M.P.I. e GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica).

Il progetto, denominato appunto «Laboratorio di scrittura», è finalizzato a promuovere fra i docenti un ripensamento di obiettivi e di adeguate metodologie didattiche per l'insegnamento della scrittura (1).

Le tappe del lavoro sono state scandite da seminari nazionali e regionali, ai quali hanno partecipato numerosi docenti dei vari ordini della scuola secondaria superiore. Il percorso di ricerca e sperimentazione didattica che si è andato svolgendo lungo tre anni, a partire dal 1998, ha elaborato un ricco patrimonio di riflessioni, idee, esperienze, proposte e verifiche, tanto più preziose perché nate in un contesto eccezionale: la riforma dell'esame di Stato, introdotta per la prima volta nel 1999, e l'avvio del processo di riforma complessiva del sistema scolastico italiano. I lavori del Laboratorio si sono dunque sviluppati in una stagione intensa, ricca di stimoli, di sfide, di discussioni e di confronti, una stagione nella quale finalmente la scuola, la scuola militante, ha avuto visibilità, spazio e voce per valutare, proporre, dissentire, per affermare insomma il proprio ruolo di irrinunciabile interlocutore istituzionale.

Secondo la particolare formula dei seminari, formazione e ricerca didattica sono state intrecciate, anzi si sono alimentate reciprocamente: le sollecitazioni teoriche sono state congiunte al confronto e alla riflessione su prospettive metodologiche, su esperienze concrete, su ipotesi da sperimentare. La riforma della prima prova dell'esame di Stato ha di fatto orientato le scelte di temi e di approcci alla didattica della scrittura, ma a sua volta il Laboratorio ha fatto sentire la sua voce nelle sedi istituzionali, mantenendo aperto e funzionante un canale di comunicazione con il Ministero; ha dato voce e visibilità concreta alla professionalità e alle competenze dei docenti, alla loro capacità di elaborare e condividere risorse, conoscenze, riflessioni critiche. Altrimenti detto, la peculiarità e direi la complessità di questa esperienza sta nell'aver avuto fin dall'inizio una duplice funzione, di consulenza verso interlocutori istituzionali e di apertura al confronto verso una pluralità di competenze professionali e di situazioni scolastiche; la mediazione tra queste due istanze è stata garantita dal lavoro del GISCEL, che ha mostrato nei fatti la funzione preziosa e insostituibile che l'associazionismo professionale può assolvere in questa delicata fase di riforma del sistema educativo.

Il ruolo del Laboratorio non si è tuttavia limitato solo a quello di discussione e di elaborazione di proposte funzionali alle nuove prove scritte dell'esame di Stato. La legge sul riordino dei cicli ha posto infatti sul tappeto questioni che hanno richiesto un impegno di riflessione e di ricerca a tutto campo. Nei lavori seminariali hanno infatti trovato spazio di confronto e discussione temi relativi alla didattica delle varie forme di scrittura, alla scansione curricolare di specifiche sotto-competenze, alla valutazione, e così via.

Motore del progetto è stato ed è un Comitato tecnico-scientifico formato da esperti del GISCEL - Adriano Colombo, Cristina Lavinio (attuale segretaria nazionale dell'associazione), Gabriele Pallotti, Maria Emanuela Piemontese, e chi scrive - e da rappresentanti del Ministero: in una prima fase Maria Teresa Fabbri, in qualità di consulente ministeriale, e l'Ispettrice Anna Piperno della Direzione classica, tuttora in carica. Il Comitato ha garantito coerenza di scelte tematiche, di prospettive di indagine e di riflessione; la complementarità di funzioni e di ruoli svolti dai suoi membri, in particolare quelli assolti da Anna Piperno e, nella fase iniziale dell'esperienza, da Maria Teresa Fabbri, si è rivelata preziosa per garantire un rapporto osmotico e dinamico con l'Istituzione.

L'utilizzazione di un sito telematico (2), ospitato presso il portale di *Hermes*. *La scuola napoletana in rete* (www.hermescuole.na.it), ha infine documentato il lavoro svolto, proponendolo a una pluralità di docenti. La sua articolazione attuale è quella di un *database* strutturato con due modalità di navigazione, territoriale (secondo il criterio spazio-temporale dei seminari) e tematica (i medesimi materiali riorganizzati per nodi tematici).

Il sito rappresenta la memoria storica, l'archivio generale di tutto quanto è stato prodotto nel corso dei seminari nazionali e regionali, un punto di riferimento per i docenti alle prese con il nuovo esame di Stato. In questo archivio, costruzione collettiva puntuale e paziente dei tanti docenti che hanno a vario titolo dato contributi nel Laboratorio, si ritrovano contenuti e protagonisti di questa esperienza.

2. «Laboratorio di scrittura»: i temi

Due punti chiave sono stati i presupposti irrinunciabili del «Laboratorio di scrittura»: la considerazione che la scrittura è un'abilità complessa e come tale richiede una didattica esplicita, cioè un insegnamento che non dia nulla per scontato ma che anzi eserciti progressivamente, gradualmente e ripetutamente i diversi livelli di competenza e le diverse modalità di scrittura, e l'assunzione di una prospettiva curricolare in cui l'educazione linguistica sia praticata sistematicamente fino alla fine del triennio superiore.

Nel corso dei lavori seminariali la scrittura è stata infatti considerata da tre angolazioni complementari strettamente intrecciate: le nuove forme di scrittura implicate dalla prima prova del nuovo esame di Stato, più in particolare la rilevanza didattica degli usi funzionali della comunicazione scritta, più in generale la didattica della scrittura rispetto al curriculum complessivo di educazione linguistica. Varie sono state evidentemente le implicazioni e le direzioni di approfondimento di questi temi suscettibili di differenti tipi di focalizzazione, si possono tuttavia rintracciare alcune linee guida che corrono lungo tutta l'esperienza triennale del Laboratorio; a tali prospettive di lavoro corrisponde in qualche modo anche l'articolazione stessa del volume cui accenneremo oltre.

Innanzitutto l'attenzione è stata rivolta a ciò che concretamente accade nelle attività didattiche quotidiane, è a partire da lì infatti che si costruiscono proposte sensate. Come non considerare, ad esempio, la crucialità dello stesso contesto comunicativo della classe come ambiente determinante o meno per innescare processi di apprendimento? La varietà tipologica delle pratiche semiotiche in classe, le diverse dinamiche dell'interazione verbale tra insegnante e allievi e tra gruppi di allievi fondano evidentemente un uso differenziato e ampio delle abilità linguistiche: solo in un simile contesto è possibile creare occasioni diversificate di scrittura, per produrre un'ampia gamma di forme testuali e occasioni concrete di riscrittura/revisione dei testi. In questo modo prospettive socio-semiotiche e cognitive si collegano alla altrettanto necessaria esposizione degli allievi a una varietà di modelli testuali, uno dei *leit-motiv* dei lavori dei seminari. Acquisire il controllo di una pluralità di "formati" testuali è un obiettivo che si raggiunge infatti attraverso una sistematica esposizione a modelli di comunicazione e attraverso la conseguente pratica dei loro usi. Così, se è utile nelle tappe iniziali del curriculum, far praticare la *scrittura espressiva o creativa* centrata sul sé e sull'espressione dei rapporti affettivi con la realtà e con le persone, è utile poi passare ad usi più funzionali della scrittura, alla *elaborazione dei dati della realtà* nelle forme descrittive, narrative ed espositive per giungere poi alla *scrittura argomentativa e interpretativa*. Simili pratiche richiedono la familiarità con le diverse strategie procedurali della scrittura: trasformare, rielaborare, revisionare testi. Non a caso, nei gruppi di lavoro attivi in tutti i seminari, una forte rilevanza è stata assegnata alla *scrittura funzionante*: le attività di revisione, trasformazione e rielaborazione di testi, le attività di scrittura per lo studio, oltre a rappresentare utili ambienti di lavoro per il recupero dello svantaggio linguistico, sviluppano la

percezione della flessibilità dei meccanismi della testualità, la loro effettiva sensibilità a variabili pragmatiche quali scopi comunicativi, destinatari/destinazioni editoriali, vincoli di estensione, e mostrano dunque l'impossibilità di ipostatizzare forme testuali rigide. Questa percezione della "plasticità" del testo è del resto il vero antidoto contro impostazioni che tendono a prefigurare la tipologia testuale come la classificazione di una serie chiusa e rigida di formati testuali.

La sottolineatura dell'importanza delle attività di "manipolazione" testuale è alla base di un altro *leit-motiv* del Laboratorio: il valore formativo della *scrittura documentata*, che abitua a scrivere a partire da documenti di vario tipo, quindi da informazioni specifiche, e favorisce l'elaborazione cognitiva delle idee. Documentarsi è infatti una delle prime attività che fa nella realtà chiunque intraprenda il compito di scrivere qualcosa di sensato a proposito di un qualsivoglia argomento. In genere si scrive a partire da dati, e non improvvisando conoscenze che non si hanno o magari accostando una serie di banalità e ovvietà spacciate per giudizi "personali". La scrittura documentata, infatti, introducendo il dossier, permette di dare prova delle proprie abilità di scrittura e colloca in secondo piano la conoscenza di un dato argomento, non perché questa non sia rilevante, ma perché, chiedendo di lavorare a partire dai documenti selezionati, mette a disposizione di tutti le informazioni e i contenuti su cui lavorare.

Naturalmente, dal punto di vista didattico, la creazione del dossier è un'operazione cruciale, perché bisogna mettere in gioco brevi documenti, ma sufficientemente informativi, rilevanti e diversificati tipologicamente. Il problema è centrale anche ai fini della valutazione della prestazione degli allievi, come viene segnalato da Colombo nella Parte VI relativa al tema della valutazione. Per la scrittura documentata egli infatti nota un rischio affermando «Purtroppo, i dossier predisposti dagli autori delle prove tendono a consistere di stimoli, suggestioni, opinioni, più che di dati e informazioni; in questo modo si rischia di riproporre la classica situazione del tema che dà come traccia una citazione; che le citazioni siano più di una non cambia molto».

In ogni caso la scrittura documentata è una modalità di scrittura particolarmente innovativa che ha fortemente improntato la tipologia *b* del nuovo esame di Stato, quella in cui veniva richiesta la produzione di un «saggio breve» o di un «articolo di giornale» a partire da un dossier di documenti. Va sottolineato in proposito che si deve anche all'intervento del «Laboratorio di scrittura», e in particolare al contributo di G. Pallotti, se questa prova ha assunto la forma del «saggio documentato», che si scrive a partire da un piccolo dossier di dati.

E si deve ancora al «Laboratorio di scrittura», e al contributo di M.E. Piemontese, l'aver introdotto parametri di controllo dell'attività di scrittura - la *leggibilità* e la *comprensibilità* - che, tra l'altro, richiamano quell'esigenza di creare contesti comunicativi in classe in cui le abilità interagiscano e si esercitino secondo quella sinergia cui si accennava precedentemente. Il valore formativo dell'indurre negli allievi la necessaria attenzione alla leggibilità e alla comprensibilità del testo che stanno scrivendo sta infatti nell'assumere la duplice prospettiva di chi legge e di chi scrive nel fondare i parametri della competenza di scrittura, sta dunque nell'assumere la prospettiva dell'«altro». Lettura e scrittura interagiscono infatti in modo stretto, non solo per la ovvia considerazione che un'ampia esperienza di letture finisce prima o poi per fornire buoni supporti (anche se non gli unici) per l'attività di scrittura, ma anche perché l'effettivo controllo della comunicazione scritta implica il sapersi decentrare dal punto di vista di chi legge un testo, in una dinamica assolutamente biunivoca, al punto che anche la scrittura, a sua volta, esercita e sviluppa il "buon lettore".

Un altro tema forte del Laboratorio è stato certamente anche quello del *rapporto tra educazione linguistica ed educazione letteraria* analizzato da una molteplicità di prospettive; educazione linguistica ed educazione letteraria hanno evidentemente caratteristiche strutturali specifiche ma interagiscono a più livelli in una pluralità di forme. Del resto «un'educazione linguistica di base», afferma Cristina Lavinio, «fonda l'educazione letteraria (intesa come capacità di leggere e interpretare i

testi letterari), mentre l'educazione letteraria finisce per rafforzare notevolmente l'educazione linguistica (intesa come capacità di gestire l'uso linguistico in modo sempre più ricco e duttile, sfruttando al meglio la flessibilità della lingua»). La prova di *analisi del testo*, in particolare, in quanto presuppone «la capacità di “guardare” i testi cogliendone le peculiarità con strumenti prima di tutto linguistici» (Lavinio), è un'occasione per “scrivere di letteratura” attraverso lo stimolo di richieste che devono puntare ai livelli di comprensione, analisi, interpretazione e contestualizzazione/approfondimento.

Interconnessioni, implicazioni e aspetti problematici di tutta questa ricca materia di lavoro trovano - come si diceva - documentazione nel sito ricordato. Nella pagina web introduttiva alla navigazione tematica si può ritrovare infatti, ad esempio, la *scrittura documentata* (3) suddivisa nelle sezioni «premesse teoriche», «attività didattiche» ed «esercitazioni», o l'area di *forme e generi testuali* (4) a sua volta articolata in una parte più teorica e in altre parti quali «proposte didattiche» e «proposte per la recensione e la relazione» (5); si può ritrovare ancora *l'analisi del testo* (6) con una ricca segmentazione in sotto-sezioni comprendenti l'analisi del testo letterario e non letterario, con scansioni più particolari come quelle relative al testo poetico e a quello in prosa. Anche in questo caso ai contributi teorici - per esempio quelli di Cristina Lavinio, Adriano Colombo o di Gabriella Alfieri, Patrizia Bellucci e Paola Desideri per il testo non letterario - si intrecciano esperienze e proposte di lavoro di un gran numero di gruppi di docenti coordinati da esperti del GISCEL, che offrono approcci e materiali didattici su testi di Montale o Pascoli o Pirandello o su brani di divulgazione scientifica, di manualistica scolastica, e così via. Si tratta in effetti di una vera e propria miniera di idee, spunti di riflessione e proposte didattiche connesse non solo ai temi suddetti, ma anche ad altre prospettive: dalla *scrittura di sintesi* (7), considerata anche rispetto alla terza prova (8), alla *scrittura giornalistica* (9), fino alle implicazioni curricolari e ai relativi problemi di valutazione di tutte queste forme di scrittura (10).

Di fronte a tanta messe di lavori, si è sentita l'esigenza di iniziare a condensare in una prima pubblicazione alcuni dei temi chiave presenti nel «Laboratorio di scrittura», per fare un primo punto su questo dibattito così ricco e propositivo, certamente non per “considerare il caso chiuso”, soprattutto su questioni che richiedono ulteriori riflessioni e approfondimenti, ma per riorganizzare insieme una serie di contributi che, così affiancati, rivelano le numerose reciproche connessioni, mettendo perciò meglio in evidenza la trama unitaria complessiva dei materiali prodotti. Certamente non era possibile riproporre integralmente la ricchezza delle suggestioni teoriche e delle esperienze prodotte, ma, per ovviare in parte a questo limite, ci si ripromette di raccogliere in future pubblicazioni altri temi forti, in particolare: la *trasversalità* della scrittura, cioè il suo uso nei diversi contesti disciplinari, e il tema del *curricolo* complessivo di scrittura.

3. «Laboratorio di scrittura»: il Quaderno

Nasce dunque dalle esigenze suddette il presente volume, che è parte della nuova serie della collana «Quaderni del GISCEL». Al volume hanno lavorato i membri GISCEL del Comitato tecnico-scientifico del progetto (11), ciascuno dei quali ha curato una Parte del Quaderno, dando comunque in alcuni casi anche altri contributi in altre Parti. Lo stretto rapporto tra questo volume e i documenti presenti sul sito web precedentemente menzionato è segnalato dai frequenti rimandi presenti nei vari capitoli, segnalati in nota.

Vengono riprese qui, a partire dalla Parte I, non solo questioni critiche ormai “classiche” come la più volte rivendicata necessità di superare il “tema” come unica forma di produzione scritta a scuola, vengono infatti anche avanzati e argomentati approcci e proposte alla scrittura che tengano conto di una

pluralità di esigenze formative. Lo spazio tradizionalmente coperto dal tema - parlare di argomenti letterari in assenza tuttavia di ancoraggi testuali per le proprie argomentazioni, che tendono spesso perciò alla genericità e all'indeterminatezza - può essere intanto proficuamente affidato, ad esempio, allo "scrivere di letteratura" a partire dall'analisi di concreti documenti testuali; i contributi di Cristina Lavinio in tal senso dimostrano la ricchezza delle implicazioni presenti in un corretto approccio all'analisi testuale, utili contemporaneamente per l'educazione linguistica e per l'educazione letteraria.

Alcuni di questi approcci e proposte hanno assunto quasi una forma paradigmatica, come nel caso del "pentologo" di Adriano Colombo, ripreso e citato nella Parte I (12), oppure come nel caso della *scrittura documentata* trattata da Gabriele Pallotti nella Parte IV. Tutti comunque rimandano, per la loro accurata mediazione tra opzioni teoriche e indicazioni operative, alla matrice ideologica delle Dieci Tesi (13), e, complessivamente, ai principi di fondo del pluridecennale dibattito sugli obiettivi di un'educazione linguistica democratica. Sono in qualche modo il prodotto maturo di una ricca stagione di fermenti. In un documento GISCEL del 1997, che rispondeva idealmente a una sollecitazione in forma di cinque domande dell'allora Ministro della P.I. Luigi Berlinguer, tra le quali «che forma dare alla produzione scritta, che sarà richiesta dal nuovo esame di diploma», si sosteneva «Riteniamo che sia arrivato il momento di formalizzare la definitiva scomparsa del "tema", che sarà sostituito da operazioni a forte contenuto cognitivo (come il "lavorare su dati") o da prestazioni scritte di volta in volta scelte fra una tipologia testuale definita con criteri di funzionalità e valutata con criteri linguistico-testuali».

Il "tema" non è scomparso, ma la riforma dell'esame di Stato ha introdotto finalmente una varietà di forme di scrittura che dovrebbero gradualmente sollecitare diversi approcci didattici per lo sviluppo di questa competenza. Non è possibile infatti pretendere da subito il successo degli allievi nei tipi innovativi della prova di italiano, perché non hanno ancora alle spalle un adeguato curriculum in tal senso; bisogna dar tempo ai docenti di rivedere obiettivi e metodi e ai ragazzi di acquisire queste nuove strategie.

E non sembra neanche opportuno - come pare che alcune autorevoli voci della ricerca pedagogica facciano in recenti interventi - giudicare l'efficacia di una proposta innovativa dal grado di profitto riscosso dagli allievi nei primi esiti. Dovrebbe essere chiaro infatti che un conto è il risultato in una prestazione di verifica connesso con la maggiore o minore consuetudine con pratiche scolastiche, indipendentemente dai benefici o malefici effetti di ricaduta che esse hanno sulla didattica e sulla competenza complessiva finale degli allievi, un conto è appunto la valutazione della capacità che una determinata prova ha di mettere in moto aspetti rilevanti di determinate competenze. Nel caso del tema dovremmo riconoscere che l'autoreferenzialità delle valutazioni da sempre implicate da questa prestazione è la sostanziale spiegazione della irrilevanza degli esiti di quella prova "di maturità" rispetto alla sostanziale precarietà del controllo degli usi scritti della lingua da parte di un gran numero di allievi, confermata del resto dalla necessità di misure compensative ormai da tempo e sempre più praticate dall'università.

Questo Quaderno intende dunque proporsi ai docenti come uno strumento di lavoro, per riesaminare obiettivi e metodi per la didattica della scrittura. Attraverso le sei Parti che lo compongono vengono trattate questioni cardine, che sostanziano, fra l'altro, i programmi attualmente vigenti.

NOTE

1. Il progetto fu siglato inizialmente con il Direttore generale Giuseppe Cosentino; ricevette in seguito anche il sostegno del Direttore generale Mario G. Dutto e si è avvalso della preziosa collaborazione di Rita Valente, docente assegnata alla Direzione generale per la Formazione.
2. www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/home.htm

3. http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TEM/scri_documentara/home.htm
4. http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TEM/forme/home.htm
5. Si vedano, fra gli altri, i contributi di P. Bollini.
6. http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TEM/analisi/home.htm
7. Si segnala, fra gli altri, il contributo di V. Maistrello (cfr. http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TEM/scri_sintesi/alcuneidee/gruppo5.htm).
8. http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TEM/scri_sintesi/terzaprova.htm
9. http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TEM/scri_giornalistica/esperienze.htm
10. http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TEM/curricoli/home.htm
11. I già ricordati Adriano Colombo, Anna Rosa Guerriero, Cristina Lavinio, Gabriele Pallotti e Maria Emanuela Piemontese.
12. Cfr. Parte I. La scrittura: problemi teorici e pratici, di M.E. Piemontese, vd. infra, pp. 1-42.
13. Cfr. S. Ferreri, A.R. Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

I CONTENUTI DEL VOLUME

PARTE I

La scrittura: problemi teorici e pratici

La scrittura: un caso di *problem solving*

M. Emanuela Piemontese

Maria Emanuela Piemontese, nel descrivere la complessità della competenza di scrittura, dimostra la necessità di una didattica esplicita di tale abilità, uno dei presupposti irrinunciabili nell'impostare il curricolo linguistico, e argomenta, sia sul piano teorico che su quello strettamente didattico, l'opportunità di assumere una prospettiva olistica e integrata per l'esercizio e lo sviluppo delle abilità linguistiche. Non a caso l'autrice definisce e descrive due parametri cruciali per misurare l'efficacia dell'uso scritto della lingua: la *leggibilità* e la *comprensibilità*, parametri fino ad oggi scarsamente adottati di fronte a quelli tradizionali di "forma" e "contenuto". Questi parametri - definiti e differenziati dall'autrice - sono dotati di un rilevante valore formativo perché inducono in chi scrive l'attenzione e il rispetto del destinatario: pensare in modo chiaro, cercare la soluzione più semplice, essere brevi, precisi e diretti, evitare l'intricatezza linguistica (da non confondere con la complessità di contenuto). Tra i rari strumenti di analisi della leggibilità, vengono illustrate e spiegate le formule di leggibilità Flesch e Gulpease.

PARTE II

Forme e generi testuali da praticare a scuola

TIPI E FORME TESTUALI NEL CURRICOLO DI SCRITTURA

Adriano Colombo

Adriano Colombo conduce un'analisi dei vari generi testuali che si possono facilmente praticare a scuola. La comunicazione scritta viene così considerata nella dimensione peculiare dell'interazione docente-allievi e nella specificità degli scopi didattici che determinano frequentemente la simulazione di contesti d'uso o la scomposizione di pratiche in fasi operative da controllare volta per volta. Le

occasioni di scrittura vengono quindi analizzate secondo una triplice distinzione che serve come bussola di orientamento: la distinzione tra grado di realtà, simulazione o artificialità della scrittura scolastica, da un lato e, dall'altro, quella sul suo carattere funzionale o creativo si innestano contemporaneamente sulla classificazione tipologica classica dei testi narrativi, descrittivi, espositivi e argomentativi, regolativi. In questa sorta di prospettiva tridimensionale si possono operare scelte più chiare e consapevoli nel determinare specifici ambienti di lavoro didattico, adatti a favorire un certo tipo di scrittura piuttosto che un altro, a loro volta più o meno adeguati a sviluppare un certo livello di competenza. L'utilizzazione della scrittura creativa, ad esempio, attraverso una pluralità di pratiche, ha il merito di sbloccare e favorire la fluenza di allievi in difficoltà, ma non costituisce la strada principale per acquisire gli schemi della composizione scritta.

PARTE III

Scrivere per apprendere

a cura di *Anna Rosa Guerriero*

RIELABORARE TESTI: UN APPROCCIO PROCEDURALE ALLA SCRITTURA

Anna Rosa Guerriero

Per sviluppare la competenza di scrittura lungo il curricolo complessivo di educazione linguistica è necessario fare riferimento non solo alle specifiche forme testuali alle quali tale competenza si applica, ma anche all'insieme di strategie di manipolazione e trasformazione dei materiali linguistici, dalle strutture sintattiche ai repertori di registro, in base agli scopi e alla destinazione con i quali viene plasmata una determinata forma testuale. È questa la prospettiva di analisi con cui Anna Rosa Guerriero propone una descrizione della competenza di scrittura non solo rispetto ai prodotti ma anche in base alle procedure attivate nel corso dell'elaborazione testuale. Le strategie linguistico-cognitive messe in gioco per la trasformazione e la manipolazione di testi, strategie che rientrano a pieno titolo nella competenza definita di «mediazione» dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, sono cruciali per tutta una serie di modalità di scrittura connesse all'apprendimento e perciò finalizzate ai concreti contesti di studio. L'acquisizione di competenze procedurali è un traguardo strategico e può trasferirsi utilmente sul piano metacognitivo, può tradursi cioè per gli allievi in capacità di revisione dei propri testi.

SCRIVERE IN BREVE: SINTESI E CONCISIONE

Cristina Lavinio

La capacità di sintesi - argomenta Cristina Lavinio - non deve far pensare solo al riassunto, essa sovrintende infatti all'organizzazione di numerose forme testuali: appunti, schede, recensioni, verbali e persino relazioni. Se l'aspetto caratterizzante i testi sintetici è la densità informativa, occorre dunque porsi il problema di insegnare a produrre messaggi densi e, insieme, concisi, a passare da formulazioni diluite o ridondanti ad altre più stringate. Non si tratta di un compito facile se, come l'autrice ricorda, perfino studenti universitari si trovano in difficoltà di fronte alla consegna di condensare e integrare in un'unica struttura frasale più o meno complessa le informazioni di partenza contenute in un gruppo di frasi staccate. Si tratta quindi di insegnare ad utilizzare le varie risorse offerteci dalla lingua: le nominalizzazioni; l'uso di termini (densi di significato per definizione) anziché di parole generiche; l'uso di iperonimi che possono sostituire un'intera lista di iponimi, permettendo così di risparmiare molte parole; il ricorso a costrutti impliciti; le pronominalizzazioni; le frasi nominali; i costrutti ipotattici; le presupposizioni; l'attivazione di processi inferenziali.

SCRIVERE PER LO STUDIO: APPUNTI E SCHEDATURA

Anna Rosa Guerriero

L'autrice si occupa in questo capitolo di due forme di scrittura funzionale in qualche modo correlate, che possono essere utilmente praticate in diversi contesti disciplinari: il prendere appunti e lo schedare testi. Il saper apprendere appunti durante l'ascolto è una competenza assai utile per il "mestiere" di studente: costringe a stare attenti e a valutare criticamente ciò che si ascolta o ciò che si osserva; attraverso la sintesi delle informazioni implicate dall'annotazione è effettivamente innescato il processo di apprendimento perché l'allievo trasforma strategicamente informazioni o eventi/fenomeni in una personale organizzazione concettuale e linguistica. Anche la schedatura è una delle attività più utili per studiare, per costruire dossier personali, per ricerche, per strutturare la documentazione di esperienze e così via. Il prodotto dell'attività di schedatura può essere strutturato secondo diversi formati testuali: una scheda può essere un testo fluente e continuo oppure segmentato secondo differenti scansioni dello spazio grafico. Il formato e i caratteri testuali di una scheda dipendono evidentemente dalle sue funzioni: *riassumere; analizzare e definire; contestualizzare, incrociare, integrare e ricostruire informazioni.*

PARTE IV

La scrittura documentata

a cura di *Gabriele Pallotti e Maria Emanuela Piemontese*

LA SCRITTURA DOCUMENTATA

Gabriele Pallotti

In questo capitolo Gabriele Pallotti si occupa della scrittura documentata, ovvero di quelle forme di scrittura che prevedono la possibilità da parte dello studente di consultare fonti e documenti durante la redazione del testo. Vari i vantaggi della scrittura documentata: essa è comune in ambito extra-scolastico; permette agli studenti di scrivere testi a partire da informazioni precise e concrete, evitando così il rischio di elaborati generici e banali; permette agli allievi di dimostrare le proprie abilità di scrittura indipendentemente dalla conoscenza di un particolare argomento. La scrittura documentata si fonda sul saper "giocare con le idee"; per imparare a farlo bisogna imparare a "spremere il dossier", cioè bisogna imparare a cogliere i nessi tra le idee, estraendo le informazioni centrali. L'autore indica la costruzione di un percorso didattico graduale: all'inizio sarà per esempio utile chiedere agli allievi di scrivere testi brevi, magari lavorando esclusivamente sui paragrafi. Per gestire la gradualità del percorso, Pallotti indica sostanzialmente due variabili: la quantità di informazioni fornita nel dossier e la quantità di operazioni cognitive richieste nella consegna. La struttura del dossier è infatti cruciale: occorre che gli studenti dispongano di *informazioni* su cui basarsi per redigere il testo; a volte, invece, il dossier contiene solo alcuni *spunti* a cui ispirarsi. Altrettanto importante è la formulazione delle consegne: occorre infatti essere molto espliciti su cosa è richiesto agli studenti, cosa è facoltativo e cosa non è ammesso.

L'ARTICOLO DI GIORNALE TRA LE "NUOVE" FORME DI SCRITTURA A SCUOLA

Cristina Lavinio

A partire dalla caratterizzazione tipologica dell'articolo rispetto al saggio breve, Cristina Lavinio traccia un percorso didattico per esercitare la scrittura giornalistica fin dalle basi, cioè da tutte quelle attività tese a fornire strumenti di lettura, comprensione, esame critico della scrittura giornalistica. Le esperienze didattiche centrate sulla pratica del "giornale", del resto, non sono nuove nella scuola, l'autrice ricorda infatti le molte sperimentazioni fatte a partire dalla scuola elementare fin dagli anni

Sessanta e Settanta. Molti i vantaggi formativi derivati dalla pratica di questa forma di scrittura: lo sviluppo del senso del destinatario della propria comunicazione scritta, l'acquisizione dell'abitudine a controllare i limiti di estensione del testo, lo sviluppo di forme di comunicazione non soggettiva, sebbene vada poi chiarito il carattere tutto particolare dell'oggettività della scrittura giornalistica. La pratica di questa forma di scrittura richiede comunque un lavoro di ricerca delle fonti documentarie da fornire agli allievi, ma si può tenere presente che, individuato un argomento, non è detto che tale ricerca debba essere fatta dal solo insegnante: «tutti gli alunni di una classe - afferma l'autrice - possono essere invitati a reperire documenti pertinenti; e ne reperiranno in abbondanza, per cui ci sarà semmai il problema di selezionare collettivamente quelli più utili, più aggiornati, più interessanti».

PARTE V

L'analisi del testo

a cura di *Cristina Lavinio*

L'ANALISI DI TESTI: LA FORMULAZIONE DELLE CONSEGNE

Adriano Colombo

Adriano Colombo analizza i problemi connessi alla ricerca di un modo corretto di interrogare i testi letterari; questo modo dovrebbe essere caratterizzato dalla chiarezza e dalla sensatezza delle consegne agli allievi, soprattutto in considerazione delle diverse dimensioni di competenza che si vogliono esercitare/verificare. In primo luogo egli pone il problema della funzione delle domande – “quesiti” o “indicazioni”? - che condiziona la forma dell'elaborato richiesto: un commento organizzato come un testo continuo o risposte alle singole domande? Altro ordine di problemi è quello relativo alla scelta del testo: letterario/non letterario; poesia/prosa; noto agli allievi o non noto. Quindi l'autore affronta il tema della tipologia dei quesiti, secondo la tripartizione che ormai si è affermata e che egli giudica «ragionevole»: il livello di comprensione del testo, con annesse questioni di utilizzazione della parafrasi come forma di verifica, da non intendersi come «un esercizio da applicare meccanicamente a qualunque testo nella sua integralità», ma piuttosto come attività «mirata a quei luoghi in cui serve a sciogliere difficoltà di senso letterale (lessicali, sintattiche, semplici riferimenti extra-testuali»; il livello di analisi e interpretazione, in cui spesso può risultare complesso tener separate le attività di interpretazione da operazioni di analisi, se non addirittura di comprensione; infine il livello di contestualizzazione.

UNALENTE DI INGRANDIMENTO SU FRAMMENTI LETTERARI

Cristina Lavinio

“Far parlare i testi”, questa è la prospettiva da assumere per l'analisi testuale, un lavoro che deve proporsi agli allievi «come una sorta di *problem solving* che costringa a guardare meglio i testi stessi sfruttando tutti gli indizi (storico-linguistici, stilistici ecc.) che possano permettere di identificarli». Cristina Lavinio esamina in questo capitolo i nodi concettuali salienti che devono sostanziare la pratica dell'analisi del testo, in primo luogo la consapevolezza della specificità della lingua e della testualità letteraria. La testualità letteraria, ad esempio, ha un rapporto con il contesto situazionale sostanzialmente irrilevante, anche se, ovviamente, «sussistono i rapporti (rivelati dalla stessa lingua e organizzazione formale, stile e scelta di genere ecc.) con il contesto culturale». Altro aspetto caratterizzante è quello dei legami intertestuali che tessono una fitta trama di rimandi e relazioni tra i testi letterari. Diventa quindi essenziale nel triennio gestire con equilibrio la lettura e l'analisi dei testi da un lato e, dall'altro, la storia letteraria, tenendo ben chiara l'esigenza di sistematicità nell'organizzazione delle conoscenze letterarie.

L'ANALISI DI UN TESTO LETTERARIO

Hermann Grosser

L'analisi del testo letterario è una pratica che ha una sua "storia" alle spalle, sia sul versante teorico che su quello didattico. Nel suo contributo Hermann Grosser fa il punto su questa pratica, mostrando fra l'altro quanto erroneamente essa sia stata contrapposta alla storicizzazione dei testi letterari. «Il sapere letterario» egli sostiene «deve avere saldi fondamenti storici, evitando i rischi contrapposti di uno strutturalismo estremo o di un'ermeneutica selvaggia; e deve fondarsi sulla centralità del testo, che è e rimane il tramite indispensabile di ogni discorso sulla letteratura. Testo, Storia, Metodo. Questi i tre parametri a cui ancorare la didattica dell'analisi testuale». Analisi del testo e storicizzazione - argomenta Grosser - sono perfettamente compatibili. Fondamentale in questo senso è l'analisi comparata dei testi, che può portare ad acquisizioni significative tanto sul piano metodologico quanto su quello storico-letterario. La comparazione riesce a rivelare la dinamica, presente nei testi, di tradizione/innovazione, di norma/scarto, che sono tra i criteri fondamentali per la classificazione e la valutazione storiografica. L'autore propone infine alcune esemplificazioni di analisi su testi di Dante e Petrarca.

COME SCRIVERE DI UN TESTO

Cristina Lavinio

L'esito di una puntuale analisi del testo può essere un'attività di scrittura, uno "scrivere di letteratura" che dovrebbe condurre all'elaborazione di un testo ben organizzato e unitario in cui vengono esposti i risultati dell'analisi. Cristina Lavinio dimostra come le caratteristiche di questo testo siano apparentemente di tipo descrittivo, ma con una più o meno esplicita argomentatività. Una delle operazioni fondamentali da fare è la selezione dei livelli di analisi possibili, ma contemporaneamente vanno ricercate anche le interrelazioni tra tali livelli, perché nella elaborazione del testo non si tratta solo di procedere per livelli di analisi rigidamente separati, ma di ricostruire strategie argomentative che recuperino un filo conduttore coerente, per non correre il rischio di produrre un arido elenco. L'autrice parla delle procedure di «prelievo» di dati testuali secondo gli scopi particolari dell'indagine e illustra gli effetti che tale indagine produce nella percezione linguistica degli allievi. Se, per ogni fenomeno osservato, si saranno fatte delle singole schede scritte, sarà facile accostarle le une alle altre in modo differente, alla ricerca di interrelazioni tra i livelli di analisi, delle similarità e dei contrasti tra un livello e l'altro, tra un fenomeno testuale e l'altro.

PARTE VI

La valutazione

La valutazione della prima prova dell'esame di Stato

Adriano Colombo

Adriano Colombo mette a fuoco i problemi specifici della valutazione delle prove: come si fa a giudicare con parametri uguali prove di scrittura, procedure e prodotti assolutamente diversi? Si tratta di una materia complessa come l'autore stesso riconosce: «qualunque griglia per la prima prova scritta trova un limite insuperabile nel numero delle opzioni: rendere confrontabili sette consegne diverse (quattro tipi, il secondo dei quali si suddivide tra quattro "ambiti" e relative documentazioni), che diventano undici se si considera la distinzione tra "saggio" e "articolo", è una vera quadratura del cerchio». In base alle difficoltà segnalate, risultano pertanto preferibili griglie che prevedano, accanto a criteri comuni, anche criteri specifici per ogni tipo di prova; l'autore fornisce alcuni esempi in

proposito. In modo speculare, le consegne di ogni prova devono essere esplicite in modo da orientare la valutazione. Si tratta insomma di riflettere sulle esperienze e di trovare soluzioni più appropriate tra una serie di opzioni che riguardano sia i punteggi - rigidità o flessibilità, somma o media dei punteggi parziali, ponderazione dei criteri generali e specifici - sia l'articolazione complessiva delle griglie di valutazione. Soprattutto è necessario puntare alla maggiore esplicitazione possibile dei criteri.

Anna Rosa Guerriero