

Tipi e forme testuali nel curricolo di scrittura¹

Adriano Colombo

1. L'impatto del nuovo esame di Stato

Le norme sulla prima prova del nuovo esame di Stato, per quanto possano essere criticate in alcuni particolari e per il modo in cui finora sono state tradotte in concrete consegne, hanno introdotto un'innovazione di portata capitale: per la prima volta² il tema non è l'unica o fondamentale pratica di scrittura scolastica, per la prima volta si pone alla scuola secondaria il compito di insegnare a scrivere testi diversi in relazione ad argomenti, scopi e destinatari diversi (per quanto simulati). Le critiche al tema sono troppo annose e note per ripeterle qui analiticamente: si tratta di un testo che non ha altro destinatario che l'insegnante, e in questo esalta al massimo l'artificialità della scrittura scolastica; ha una consegna generica, di solito limitata a un titolo, e di conseguenza non può avere criteri di valutazione definiti e condivisi; è ripetuto in forme sostanzialmente immutate dalla terza elementare all'ultimo anno di scuola secondaria. Queste critiche sono restatesi poco efficaci fino a che si scontravano con l'obiezione che il tema era la prova dell'esame di maturità, il traguardo a cui bisognava condurre gli studenti; è bastato modificare anche solo in parte tale traguardo per mettere in moto (o valorizzare, là dove erano già presenti) un insieme differenziato di pratiche testuali, di percorsi mirati a forme testuali specifiche, di consegne precise e variate che richiedono criteri di valutazione differenziati.

La questione che si è posta immediatamente concerne la preparazione alle nuove prove d'esame, ma la portata della novità va ben al di là di questo: intaccare la centralità del tema significa porre le domande di fondo sul *perché* insegnare a scrivere a scuola, *che cosa* insegnare a scrivere. Da qui sorge l'esigenza di definire un quadro tipologico delle attività di scrittura possibili e/o auspicabili a scuola; esso risulterà molto più ricco e vario dei due o tre nuovi tipi di prova d'esame, perché risponderà a esigenze educative più ampie e basilari e rifletterà la ricchezza delle esperienze già condotte in molte situazioni; ma potrà essere orientato anche alla preparazione all'esame, nella convinzione che lo studente che abbia imparato a padroneggiare una varietà di forme testuali potrà essere preparato abbastanza rapidamente ad affrontare quelle richieste all'esame.

¹ In: Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curricolo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2002, pp. 43-61.

² A dire il vero, una qualche differenziazione era già stata introdotta dalle norme del 1981 sulla prova scritta dell'esame di terza media; ma la loro attuazione, affidata alle singole commissioni d'esame, ha finito per riproporre, nella maggioranza dei casi, delle mere varianti del tradizionale tema.

2. Criteri per una tipologia delle forme di scrittura scolastica

Un punto di partenza naturale, per una tale rassegna, è assumere una delle tipologie dei testi correnti a livello teorico. La più accreditata nell'ambito scolastico, per i vantaggi che offre sul piano didattico, è la tipologia di Werlich (1976), che prevede una classificazione in cinque tipi: descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo, regolativo. Questa tipologia non è esente da qualche incongruenza. In primo luogo i criteri di definizione dei tipi non sono omogenei, riferendosi ora agli oggetti di cui un testo tratta e alle loro relazioni («fenomeni fattuali nello spazio» per il tipo descrittivo, «fenomeni fattuali e/o concettuali nel tempo» per il narrativo, elementi concettuali analizzati o sintetizzati nell'espositivo), ora al tipo di azione comunicativa (tipi argomentativo e regolativo). In secondo luogo i tipi non corrispondono a classi di testi reali, come l'autore invece assume: la descrizione costituisce raramente un testo, ma compare piuttosto come passaggio inserito in narrazioni, esposizioni, argomentazioni; molti generi testuali poi sono misti rispetto ai tipi: basta pensare alla recensione, che unisce elementi narrativi e argomentativi, o alla ricetta, che è un testo insieme narrativo e regolativo³. In realtà i tipi di Werlich non descrivono classi di testi, ma modi di organizzazione testuale che nei testi reali compaiono a volte allo stato puro, a volte in successione o in associazione. E proprio qui sta la sua utilità didattica: non c'è dubbio che l'educazione alla scrittura, alla lettura e in parte anche alle abilità orali dovrebbe prevedere momenti di esercitazione e riflessione su ciascuno di questi modi di organizzare un testo.

Ma una tipologia delle pratiche di scrittura a scuola non può limitarsi a questi criteri; credo opportuno integrarla con altre dimensioni che fanno riferimento più specificamente alle situazioni comunicative e agli scopi propri del lavoro scolastico. Mi riferisco al carattere più o meno reale, simulato o artificiale della situazione comunicativa e agli scopi per cui si produce un testo, più o meno vincolati a esigenze pratiche.

2.1. Scrittura "reale", simulata, artificiale

Per quanto riguarda il primo punto, la situazione si presenta in questi termini. Un'effettiva competenza testuale di scrittura esige in primo luogo la capacità di orientare il proprio testo in funzione di una situazione comunicativa, di destinatari e di scopi reali; d'altra parte la scuola è per sua natura un luogo separato dal resto della vita sociale, artificialmente creato per l'apprendimento: un luogo in cui, come si dice, si apprende "per la vita". Da questa separatezza nasce la tentazione dell'autoreferenzialità, il rinchiudersi in pratiche che perdono ogni contatto con i fini educativi dichiarati (la "vita" a cui l'apprendimento dovrebbe essere destinato); nella scrittura il tema è un esempio tipico di questa degenerazione. Ma se gli eccessi devono essere evitati, la separatezza e artificialità della scuola non può essere elusa: la scuola è nata per rispondere alle esigenze educative di società complesse, che non potevano più essere soddisfatte con la semplice immersione nella vita sociale (l'apprendimento per imitazione, in famiglia o in bottega). Nel campo della scrittura, questo vuol dire che il riferimento agli scopi per cui si impara a scrivere (scopi che vanno oltre la scuola) dovrebbe essere sempre tenuto presente, ma che questo non esclude che esistano momenti in cui si scrive semplicemente per imparare a scrivere, al di fuori da un contesto comunicativo reale.

Lungo questa dimensione abbiamo dunque due estremi. Da una parte ci possono essere occasioni in cui si scrive per destinatari reali, oltre le pareti dell'aula, che vanno tutte valorizzate e sfruttate: mi riferisco a cose note come i giornaletti scolastici, la redazione di

³ Per un'analisi più puntuale vedi Colombo 1992a.

comunicazioni, appelli, norme funzionali alla vita dell'istituto, la corrispondenza interscolastica (oggi soprattutto per via e-mail), eccetera; (ma anche a queste occasioni ci si prepara esercitandosi, dunque scrivendo per imparare a scrivere). All'altro estremo ci sono attività che non hanno nessun riferimento comunicativo, ma sono pure ricche di implicazioni per l'educazione alla scrittura e più in generale cognitiva, come il riassunto o la descrizione, che si praticano di rado fuori dalla scuola. A mezza strada stanno le attività a cui si assegna uno scopo comunicativo simulato: destinatari e scopi non ci sono (o meglio, il destinatario è l'insegnante, lo scopo è esercitativo), ma vengono definiti nella consegna, e si scrive "come se" ci fossero; penso alla scrittura di lettere simulate, o di testi argomentativi volti a persuadere destinatari immaginari di una tesi costruita *ad hoc*.

C'è poi il settore relevantissimo della scrittura per lo studio. Anche se la scuola lo ha spesso ignorato, sappiamo che per imparare qualcosa è sempre utile, spesso necessario, scrivere. Mi riferisco ovviamente agli appunti, alle schede, ai riassunti o schemi tratti da manuali o altro materiale di studio. Si tratta di attività di grande rilievo per lo sviluppo cognitivo, in quanto rivolte a conservare, trattare, organizzare le informazioni; solo in anni recenti, da noi, queste attività hanno cominciato a essere oggetto di insegnamento esplicito e di appositi manuali o sezioni di manuali. Il tema è approfondito in un'apposita sezione di questo volume; qui mi limito a sottolineare che in questi casi lo studio, l'aula scolastica, diventano un contesto comunicativo reale e pongono scopi reali allo scrivere. Il destinatario può essere lo scrivente stesso (e non per questo è meno reale: ciò che scrive dovrà servirgli in futuro), ma possono anche essere altri studenti: Anna Rosa Guerriero (2000)⁴ accenna allo «scambio reciproco di appunti tra compagni coinvolti in differenti sequenze di lavoro» proprio pensando allo sviluppo del «senso dell'«altro da sé», cioè il senso del destinatario della comunicazione».

2.2. Scrittura "creativa", scrittura "funzionale"

Una seconda essenziale dimensione tipologica si può impostare sulla polarità tra scrittura "creativa" e scrittura "funzionale".

Con la locuzione "scrittura creativa" non intendo riferirmi a nessuna particolare idea di "creatività", psicologica o pedagogica; si tratta di un calco di *creative writing*, che si riferisce a tutte le pratiche di scrittura che non hanno una destinazione pratica (nemmeno simulata), né di studio: attività a carattere ludico, o espressivo, o di invenzione.

C'è una letteratura abbondante sulla scrittura creativa, con una varietà di esperienze di cui non ho la pretesa di fare una rassegna. Ricordo solo alcuni tipi di attività:

- esperienze di scrittura autobiografica, o di introspezione (rispondente alla «funzione personale» della lingua di una delle classificazioni di Halliday);
- attività di descrizione soggettiva;
- attività di scrittura ludica variamente ispirate ai modelli OULIPO o «draghi locopei»⁵;
- attività di riscrittura di testi letterari (parodie, variazioni di finali di storie, variazioni di punto di vista narrativo, trasposizioni dal narrativo allo scenico e viceversa ecc.);
- vera e propria scrittura di testi letterari (poetici, narrativi, teatrali).

⁴ http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/Lab-Scrittura/HOM_MAP_TEM/FORME/coordinate_idee_orientarsi/abstract.htm [sito ora non più attivo n.d.r.]

⁵ Per queste esperienze rinvio a OULIPO 1973, Zamponi 1986, Loiero 1994.

Da alcuni anni la scrittura creativa è in grande voga: si moltiplicano le pubblicazioni, i corsi e i concorsi, destinati agli insegnanti, agli studenti, o al grande pubblico. Ricordo che quando tenemmo il primo Seminario del «Laboratorio di scrittura», qualcuno si presentò chiedendo «È qui il corso di scrittura creativa?»: un segno che per molti l'idea di scrittura si va identificando con quella di scrittura *creativa*. Credo allora opportuno mettere avanti qualche precisazione, che si potrebbe intitolare come un editoriale di Raffaele Simone su «Italiano e Oltre»: *A quando la scrittura normale?*

Non intendo negare i vantaggi di praticare, anche a scuola, la scrittura creativa; essa può, tra l'altro, incoraggiare la voglia di scrivere liberando la scrittura dall'associazione con idee di compito faticoso e noioso, favorire la fluenza e la fluidità inventiva, contribuire a ristabilire un contatto tra la parola scritta e l'esperienza, che rischia di venir meno nelle generazioni giovani.

Quello che la scrittura creativa non può fare è favorire la pianificazione testuale e dunque l'uso della scrittura come strumento del pensiero: la maggior parte dei testi di tipo creativo pongono requisiti di pianificazione piuttosto bassi (che vanno rispettati, in quanto propri di quei generi testuali); forse l'unica eccezione è costituita dalla produzione di testi narrativi o scenici. Trovo una conferma di queste idee in una pagina della *Psicologia della composizione scritta* di Bereiter e Scardamalia: «Benché la scrittura espressiva abbia un indubbio valore educativo, specialmente per sviluppare la scorrevolezza nello scritto, sarebbe un errore credere che essa costituisca la strada principale per acquisire gli schemi della composizione scritta»⁶.

Con scrittura funzionale mi riferisco alle attività di scrittura legata a scopi pratici e di studio. La funzionalità esterna alla scuola sarà per lo più simulata, come accade per i testi di carattere professionale (lettere, progetti, relazioni tecniche) o per il «saggio breve» e l'«articolo di giornale» della prima prova dell'esame di Stato. La funzionalità di studio è invece legata a un contesto immediato reale, come ho accennato sopra.

La produzione di testi funzionali ha caratteristiche che la rendono estremamente importante per lo sviluppo cognitivo e insieme difficile per gli studenti. Sintetizzerei le principali in questi punti:

- richiede un'alta pianificazione, anche in testi brevi;
- richiede un netto distanziamento dall'oralità: è noto che spesso gli studenti scrivono male perché scrivono come parlano; la scrittura funzionale esige una presa di coscienza della differenza di concezione, di elaborazione mentale, che passa tra scrivere e parlare, tra l'altro perché:
 - include la pratica di testi «non dicibili», esistenti unicamente in forma scritta, come liste, schemi, scalette;
 - richiede una sintassi elaborata e scandita, diversa dal flusso continuo proprio della comunicazione orale;
 - richiede di limitare il coinvolgimento personale proprio dell'oralità e della scrittura espressiva (la difficoltà di questo punto è testimoniata dai «secondo me», «dal mio punto di vista» ecc. che proliferano nei testi di molti studenti);
- pone un'esigenza di precisione: la nostra scuola insegna poco a dire cose precise in modo preciso (dunque a pensare attraverso lo scrivere); la scrittura funzionale dovrebbe educare a definire con chiarezza i propri termini e le proprie idee.

Queste caratteristiche portano ad assegnare alla scrittura funzionale una posizione

⁶ Bereiter e Scardamalia 1987: 61.

prioritaria fra i traguardi dell'educazione al termine della scuola secondaria. Dal punto di vista delle finalità più generali, è in queste forme che si realizza al più alto grado la scrittura come elaborazione di conoscenze⁷, strumento essenziale di maturazione intellettuale. Da un punto di vista più immediatamente pratico, è di questo tipo la scrittura che può essere richiesta negli studi ulteriori e nella vita professionale e sociale: all'università si tratterà di esami scritti, tesine, e infine della tesi; nelle professioni si tratterà di relazioni, progetti, lettere e altre forme di comunicazione pratica; la vita sociale porrà l'esigenza di scrivere domande e dichiarazioni ufficiali, ed eventualmente appelli, mozioni, richieste alle autorità, lettere a giornali e simili. Ben difficilmente le situazioni professionali e sociali richiederanno la scrittura di testi creativi o di confessioni autobiografiche.

La priorità della scrittura funzionale è del resto stata assunta dalle nuove prove dell'esame di Stato: sia l'«analisi di testo» (sulla quale tornerò tra breve) sia la scrittura documentata («saggio breve», «articolo di giornale») sono essenzialmente riconducibili a questa categoria.

Ho peraltro accennato ai vantaggi che può dare la pratica di testi creativi in termini di confidenza con la scrittura, fluidità ideativa, concretezza di riferimenti. In sintesi, mi sentirei di affermare che la scrittura creativa è un mezzo, la scrittura funzionale un fine. I mezzi non sono meno importanti dei fini, e vengono prima nel tempo. Dal nostro punto di vista, vuol dire che la sede naturale e prevalente della scrittura creativa sarà il biennio. Nel triennio potranno praticarsi le sue forme intellettualmente più impegnative: creazione o riscrittura di testi letterari.

2.3. Scrivere (di) letteratura

Fin dalle sue origini, l'insegnamento di Italiano ha sempre associato strettamente lingua e letteratura, con una certa supremazia della seconda sulla prima: le qualità richieste per un buon tema erano sostanzialmente di tipo letterario (espressività, originalità e simili), e non per niente il tema di letteratura era considerato la prova per eccellenza della conseguita «maturità». Quel che ho detto finora implica l'esigenza di un riequilibrio che assegni un giusto spazio agli usi non letterari della lingua. Ma la simbiosi dei due settori è destinata a durare, e con buone ragioni. Tra l'altro la letteratura compare ancora come oggetto su cui si scrive nella prima prova dell'esame di Stato, nell'analisi di testo (che è finora sempre un testo letterario) e nel primo sottotipo del tipo *b* (scrittura documentata di «ambito artistico-letterario»).

Come collocare il rapporto lingua-letteratura nel quadro della polarità tra scrittura creativa e funzionale? Le attività di scrittura creativa si configurano in gran parte come un «fare letteratura»: i testi letterari entrano utilmente come modelli (la didattica dell'imitazione è tutta da riscoprire), e i testi che si producono mirano a quei caratteri di gratuità, espressività, libera invenzione, gioco con le forme linguistiche, che sono propri dei testi letterari. Ma il caso è diverso quando si tratta non di «scrivere letteratura», ma di «scrivere *di* letteratura». L'analisi di un testo, la redazione di un breve saggio di argomento artistico-letterario hanno caratteri prevalenti di scrittura funzionale: si tratta di analizzare documenti, di organizzare concetti, eventualmente di sostenere una tesi; i requisiti sono di pianificazione, chiarezza concettuale, precisione linguistica.

A proposito dell'ultimo punto, è utile una precisazione: è vero che non tutto ciò che diciamo di un testo letterario può essere nettamente definito, che per parlarne dobbiamo anche affrontare un'area di esperienze ed emozioni in parte mal definibili (perché è bello A

⁷ Mi riferisco alla nota distinzione tra scrivere come «dire ciò che si sa» e come «elaborare ciò che si sa» che sta alla base del libro di Bereiter e Scardamalia 1987.

Silvia?); l'imperativo della precisione sarà qui da intendere come lo sforzo di individuare e descrivere, per quanto possibile, l'area dell'impreciso, del vago, dell'indefinibile.

3. Un repertorio di pratiche testuali

3.1. Qualche premessa metodologica⁸

Compito di questo capitolo è presentare un repertorio ampio e tipologicamente articolato delle attività di scrittura possibili e auspicabili nella scuola secondaria; un repertorio di *prodotti* testuali, che considera solo marginalmente i *processi* di scrittura. Questi ultimi devono essere al centro dell'attenzione didattica; ma il punto è stato approfondito in altre parti di questo volume. Qui basterà richiamare preliminarmente e sinteticamente alcune coordinate metodologiche:

- ciascun prodotto implica un percorso didattico: è noto che non basta assegnare la scrittura di un riassunto, o di una novella, o di un articolo, perché questo esca dalla penna degli studenti; ogni volta è necessaria una serie di attività preparatorie graduate (a titolo puramente esemplificativo, in un paragrafo seguente, sarà presentato un percorso didattico);
- la pratica di ciascun genere testuale dovrebbe essere accompagnata da momenti di insegnamento esplicito sulle sue strutture tipiche, registro e forme linguistiche appropriate, processi cognitivi implicati; in particolare dovrebbero essere previsti l'analisi e l'imitazione di modelli autentici;
- tutti i percorsi dovrebbero prevedere momenti di esercitazione brevi e frequenti, almeno in fase preparatoria quando il prodotto finale abbia per sua natura una certa lunghezza e complessità;
- le attività di scrittura dovrebbero essere per un buon 50% di riscrittura: si impara a scrivere correggendo e riscrivendo più volte lo stesso testo, con l'aiuto delle indicazioni dell'insegnante.

Il repertorio risulterà assai ampio; non si intende suggerire che in ogni classe si dovrebbero praticare tutte le attività elencate (cosa evidentemente impossibile), ma che ogni insegnante ha a disposizione per costruire un curricolo di scrittura una gamma ricca di possibilità (alcune essenziali, molte altre opzionali), la quale rende tra l'altro superflua la pratica ancora diffusa del tema.

3.2. Attività di scrittura nel biennio

A) Scrittura funzionale per lo studio

- Forme di scrittura di sintesi: appunti (dallo scritto e dall'orale), scalette, schemi e mappe, schede, riassunto (fondamentalmente di testi non letterari)⁹.

⁸ Quanto segue è ricavato in buona parte dalla redazione del «Gruppo 5» che ha lavorato nel corso del Seminario nazionale di Cuneo, settembre 2000 (http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/Lab-Scrittura/HOM_MAP_TER/cuneo/gruppo5diffgeneri.htm).

⁹ Per questa parte rinvio alla Parte III. *Scrivere per apprendere*, curata da A. R. Guerriero, vd. *infra*, pp. 63-116.

- Resoconto e relazione: coi due termini intendo distinguere una forma più semplice e una più complessa di testi che riferiscono in maniera oggettiva di esperienze e materiali di studio: il resoconto utilizza una sola fonte di informazione (un testo, un'esperienza di laboratorio, una visita d'istruzione ecc.), la relazione utilizza, confronta e sintetizza più fonti (siano queste esperienze, appunti, testi studiati, documenti audiovisivi). Il resoconto è propedeutico e adatto al primo anno, una relazione che sintetizzi e confronti due fonti di informazione potrebbe essere un ragionevole traguardo per il secondo anno¹⁰.
- Scritture di verifica dell'apprendimento: risposte a questionari a risposta aperta, di solito con vincoli sulla lunghezza, con o senza la possibilità di consultare manuali o altro materiale (la disponibilità di questi materiali rende la prova più complessa, in quanto richiede maggiori capacità di selezione e sintesi); è importante che non sia trascurata la rilevanza linguistica di queste prove, che si vanno diffondendo in molti insegnamenti.
- La consapevolezza dei requisiti di una buona risposta può essere incrementata dalla pratica di chiedere la formulazione scritta di domande su argomenti di studio.
- Forme di scrittura breve come la didascalia, la definizione.

B) *Scrittura funzionale in contesti non di studio (reali o simulati)*

- Verbale di dibattiti e assemblee (in diverse forme: limitato alle conclusioni, con sintesi degli interventi ecc.).
- Lettera pubblica (a un giornale, a un'autorità), appello.
- Articolo (di cronaca, di riflessione) in situazione reale (giornale scolastico) o simulata.
- Domanda di lavoro, curriculum personale: attività da collocare in prossimità delle possibili uscite laterali verso la formazione professionale o il lavoro.
- Testi regolativi, in situazione reale (regolamento della vita di classe) o simulata (istruzioni per un gioco o un'attività tecnica).

C) *Scrivere di letteratura*

Si tratta in realtà di una sottoclasse del tipo A, che merita comunque un'attenzione specifica per la rilevanza dell'educazione letteraria nel curricolo di Italiano.

- Analisi di testi, al biennio in forme fortemente guidate con domande, griglie, ecc.¹¹.
- Un'utile esercitazione in simulazione può essere la «quarta di copertina» di un libro letto, che unisce elementi di sintesi e di argomentazione pubblicitaria.

¹⁰ Su questo punto si possono leggere indicazioni didattiche nella relazione del «Gruppo n. 1» del Seminario regionale di Sicilia del «Laboratorio di scrittura» (Palermo, 2 marzo 2000; cfr. http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TER/regioni2/sicilia/palermo/grupp01.htm).

¹¹ All'analisi testuale è dedicata la Parte V di questo volume, a cura di Cristina Lavinio, pp. 167-249.

D) *Testi creativi* (“fare” letteratura)

- Descrizione di tipo soggettivo letterario: si tratta di un’attività fortemente artificiale, in quanto in letteratura la descrizione non sussiste quasi mai da sola, ma stimolante sul piano della competenza lessicale e dal punto di vista cognitivo, per i problemi che pone di ordine, di decentramento sul destinatario, ecc.
- Testi di carattere introspettivo e autobiografico (scrivere di sé, scrittura “vissuta”)¹².
- Invenzione narrativa (*fiction*), prevalentemente ispirata alla letteratura di genere.
- Forme di riscrittura: con mutamento di parametri (di tempo, punto di vista ecc.), con integrazione (“protesi letterarie”), con mutamento di genere testuale (dalla narrazione alla sceneggiatura o al dialogo teatrale, e viceversa).

E) *Testi argomentativi*

La rilevanza educativa di questo settore e il suo carattere “misto” (funzionale, ma con forti elementi di letterarietà) inducono a farne una categoria a parte. La complessità cognitiva e testuale dell’argomentazione ne fanno un’attività raccomandabile per la fase conclusiva del biennio.

È opportuno ricordare i caratteri distintivi del testo argomentativo, per evitare che esso venga identificato con la pratica del tema:

- la consegna deve indicare un problema, una questione suscettibile di controversia, e non semplicemente un argomento;
- deve essere richiesta la chiara individuazione di una tesi, alla quale deve essere subordinato tutto lo sviluppo del testo¹³.

F) *Differenziare i registri*

La capacità di variare il registro linguistico in funzione delle caratteristiche del genere testuale e del contesto comunicativo è uno degli aspetti della competenza di scrittura più difficili da acquisire. La varietà delle forme testuali (e quindi, implicitamente, dei registri) dovrebbe caratterizzare l’educazione alla scrittura fin dalla scuola di base, ma è possibile che a quel livello un addestramento esplicito al controllo di registri diversi sia prematuro. Se l’ipotesi è giusta, questo diventa allora un compito specifico del biennio: le caratteristiche di registro dovrebbero essere oggetto di particolare attenzione in ciascun percorso dedicato a una forma testuale.

Ma dato che le differenze si percepiscono soprattutto a distanza ravvicinata, sarebbe opportuno creare occasioni in cui si richiedano testi diversi a partire da uno stesso spunto o materiale, o una riscrittura in forme e registri diversi. Ad esempio:

- di una visita di istruzione si potrebbe chiedere sia un resoconto centrato sulle acquisizioni di studio, in registro formale, sia una narrazione spigliata, a fini di intrattenimento;
- si potrebbero chiedere riscritture in forme e registri nettamente diversi: ad esempio, riscrivere un racconto poliziesco in forma di articolo di cronaca nera, o viceversa.

¹² Si veda in proposito un esempio di “buona pratica” al paragrafo 3.3.

¹³ Sulle pratiche didattiche dell’argomentazione, del resto abbastanza note (passaggio dalla discussione all’argomentazione scritta, uso di modelli, costruzione guidata e collettiva di testi ecc.), si può vedere Colombo 1992b.

3.3. Un esempio di “buona pratica”

Traggo questo esempio di percorso didattico, riferito al tipo dei «Testi di carattere introspettivo e autobiografico» (sezione *D* qui sopra), da Sabatino 1992, con alcune integrazioni.

Il percorso è stato realizzato in una classe prima di scuola secondaria; il tema è «La memoria dell’infanzia»; il tempo richiesto è tra le 15 e le 20 ore di lezione.

Prima fase

Consegne:

- Recarsi in un luogo della propria infanzia (si può trattare della casa dei nonni, della propria casa natale, della scuola materna, di un giardino pubblico, in cui si sono trascorsi momenti particolarmente significativi).
- Annotare su un quaderno:
 - particolari descrittivi dell’ambiente (come è adesso, come lo ricordo);
 - persone presenti (tratti caratteristici: oggi, nel ricordo);
 - percezioni fisiche: colori, odori, voci (nella realtà e nel ricordo);
 - pensieri, immagini, associazioni, evocazioni.

Questi primi appunti, di cui è importante il carattere frammentario, saranno rivisti dall’insegnante, ma probabilmente è opportuno che non siano corretti.

Seconda fase

Lettura di testi-modello, con la funzione di proporre spunti e idee da imitare. Nell’esperienza a cui faccio riferimento si sono letti, tra gli altri, brani da *Infanzia* di Tolstoj, dal primo capitolo di *Dalla parte di Swann* di Proust, da *La lingua salvata* di E. Canetti, dalle *Memorie di una ragazza perbene* di Simone de Beauvoir, dalla prima parte del saggio *Elogio dell’imperfezione* in cui Rita Levi Montalcini rievoca le tappe fondamentali della sua formazione culturale ed umana. Le normali attività che accompagnano la lettura in questo caso mireranno in particolare a mettere in rilievo le costanti del genere autobiografico: l’intreccio tra l’io narrante adulto che rivive il passato e l’io narrato bambino, la valorizzazione di ogni esperienza, anche vissuta con sofferenza, come momento di crescita interiore, e così via. Particolarmente importante, in questo percorso, è la sollecitazione della risposta personale ai testi, del confronto con la propria esperienza («Che cosa ti fa venire in mente?»).

Terza fase

Scrittura di brevi testi a partire da frasi-stimolo proposte come *incipit*; gli spunti possono essere ricavati da brani letti, che naturalmente fungeranno da modelli. Ad esempio:

- «il mio primo ricordo è color...» (da Canetti);
- «Quello che devo a...» (a imitazione del primo capitolo dei *Ricordi* di Marco Aurelio);
- «Vedo una fotografia di me bambino» (suggerito da un passo del primo capitolo di *Un uomo finito* di Papini).

L’uso di frasi-stimolo mira a liberare gli studenti dall’ossessione del “come cominciare”, con i connessi stereotipi del tema, suggerendo modi stilistici più liberi e vari.

Quarta fase

Il prodotto finale sarà un testo scritto sulla base degli appunti e dei testi preparatori. La consegna proposta da Sabatino è: «*Io, come sono oggi, rivisito momenti del mio passato. Rielabora i tuoi ricordi così come li hai fissati negli scritti precedenti*». Ma a questo punto

(solo a questo punto) la consegna potrà anche limitarsi a un titolo. Cito ad esempio quello proposto da Gabriele Fulgoni a conclusione di un percorso simile: «*Dal fondo dello stagno*» (che evidentemente allude al riemergere dei ricordi).

3.4. Attività di scrittura nel triennio

Il carattere preminente dell'educazione alla scrittura, nel segmento terminale degli studi secondari, credo debba essere la *scrittura in contesti disciplinari*¹⁴. Lo richiede sia l'esigenza di portare la scrittura a livelli alti di impegno intellettuale, sia lo sviluppo stesso degli studi nelle varie materie. Tradizionalmente l'insegnante di Lettere del triennio si è occupato solo della scrittura nel contesto degli studi letterari; è ora che accanto allo scrivere di letteratura prenda in considerazione, con pari dignità, lo scrivere di filosofia, diritto, elettrotecnica, cucina... Attività di scrittura in questi vari contesti sono sempre esistite, a volte anche nelle prove di esame (seconda prova scritta), ma erano vissute da insegnanti e studenti come qualcosa di totalmente staccato dalla scrittura insegnata nelle ore di Italiano, con ovvie conseguenze negative sulla qualità dei risultati. Ora si comincia a capire che queste attività non sono meno "scrittura" di quelle tradizionalmente considerate tali; si avvia, almeno, in alcune situazioni, la collaborazione tra l'insegnante di Lettere e quelli di altre materie, e si cominciano ad affrontare i delicati problemi di valutazione che essa pone: come valutare l'intreccio tra competenze linguistiche e competenze disciplinari? come distribuire i ruoli nella valutazione, e i connessi carichi di lavoro?

La valorizzazione della scrittura nei contesti disciplinari permette anche di affrontare il difficile problema del tempo da dedicare alla scrittura (come ad altri settori dell'educazione linguistica) nel triennio. L'insegnante di Lettere nel triennio ha sempre avuto poco tempo per queste cose, dato l'impegno nello studio della letteratura, e le nuove prove dell'esame di Stato hanno avuto tra gli altri il merito di evidenziare drammaticamente il problema. Una via d'uscita, almeno parziale, è nel considerare che, come scrive Gabriele Pallotti (2000), «la scrittura non è qualcosa in più rispetto all'insegnamento e allo studio delle discipline. Scrivere di letteratura, di storia, di filosofia, di economia e o di chimica è un modo di studiare e comprendere queste discipline». Spazi per un'attività comune a diversi insegnanti sono già predisposti in alcune situazioni (area di progetto, di integrazione, di approfondimento); altri si possono creare con l'organizzazione di appositi moduli integrati.

A) Scrittura funzionale per lo studio

Le attività indicate sotto questa voce per il biennio non dovrebbero essere più oggetto di addestramento specifico (a meno che non ci siano esigenze di recupero), ma essere *usate* quando lo studio lo richieda: la giusta preoccupazione per la "continuità" non dovrebbe implicare la ripetizione delle stesse cose.

Solo la scrittura di verifica dell'apprendimento dovrebbe essere ancora oggetto di cure particolari: sia per le esigenze poste da materie nuove e più specialistiche, sia in funzione di preparazione alla terza prova dell'esame di Stato.

Un altro settore che richiede cure specifiche (anche se probabilmente non sarà un lavoro interamente nuovo) è quello della preparazione di materiali per l'esposizione orale di argomenti di studio: scalette, lucidi; l'esigenza di preparare l'esposizione di un argomento

¹⁴ A questo tema il «Laboratorio di scrittura» ha dedicato un settore specifico di attività a partire dall'anno 2001 (cfr. http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TER/fuggi2/home.htm).

personale con cui aprire il colloquio dell'esame di Stato offre un'ottima occasione per sviluppare questa abilità.

B) *Scrittura in contesti disciplinari*

A partire dalle competenze acquisite nel biennio nel campo della relazione, ci si dovrebbe muovere verso la costruzione di testi di maggiore complessità, lungo due direttrici:

- l'uso e la sintesi di fonti di informazione molteplici;
- la possibile integrazione di elementi espositivi ed argomentativi.

Per quanto riguarda l'argomentazione, un ulteriore elemento di complessità è che il problema da discutere può non essere dato nella consegna, ma individuato dallo studente nell'ambito dell'argomento e dei materiali di partenza.

I testi da praticare possono comprendere:

- relazioni di studio (centrate sull'esposizione di quanto si è appreso), relazioni di lavoro (che ripercorrono le fasi del lavoro svolto), relazioni tecniche, progetti, relazioni di ricerca ("tesine")¹⁵;
- scrittura documentata nelle forme previste dal tipo b della prima prova dell'esame di Stato¹⁶.

Per arrivare alla redazione di questi testi particolarmente impegnativi è necessaria la pratica frequente di attività preparatorie in tempi brevi: ad esempio la redazione di singoli paragrafi espositivi a partire da documenti non verbali come tabelle e diagrammi.

C) *Scrivere di letteratura*

In questo campo, lo sviluppo delle competenze maturate nel biennio verso testi più complessi e impegnativi può avvenire lungo queste direttrici:

- dalla «quarta di copertina» alla vera e propria recensione (di libri o film), attraverso l'uso di modelli;
- dall'analisi di testo guidata verso forme che richiedono maggiore autonomia di progettazione:
 - le categorie di analisi non sono date dalle domande, ma lo studente sceglie da un dato repertorio le più significative per il testo in esame;
 - si richiede l'analisi di un testo non noto in precedenza, sulla base di criteri sperimentati con la guida dell'insegnante (o del manuale) su testi per qualche verso affini;
- accentuazione ed esplicitazione degli elementi interpretativi sempre presenti in qualche misura nell'analisi:
 - richiesta di individuare la funzionalità espressiva degli elementi di analisi individuati;
 - richiesta di motivare attraverso l'analisi un giudizio, una "risposta" personale al testo;
- richiesta di contestualizzazione storica del testo, attraverso:
 - il confronto fra un testo non noto e altri testi, già noti o forniti all'occasione;
 - il confronto fra un testo letterario e documenti di poetica o di contesto culturale;
 - esercizi di attribuzione motivata di un testo a un autore, una corrente, un'epoca.

¹⁵ Rinvio di nuovo alla Parte III, *Scrivere per apprendere* curata in questo volume da Anna Rosa Guerriero, vd. *infra*, pp. 63-116.

¹⁶ Per questo punto si veda la Parte IV, in particolare *La scrittura documentata* curata in questo volume da Gabriele Pallotti e Maria Emanuela Piemontese vd. *Infra* pp. 117-164.

Gli elementi di complessità indicati presuppongono per lo più il passaggio dalla redazione di risposte staccate alla costruzione di un testo unitario; ritengo che questo sia un obiettivo da perseguire, dove le condizioni lo consentano, anche al di là delle richieste della prova di esame di tipo *a*, che consentono le risposte staccate. Gli studenti preparati ad affrontare la forma testuale unitaria sapranno a maggior ragione affrontare la versione che richiede minore impegno di costruzione testuale¹⁷.

D) Differenziare i registri

Le attività indicate fin qui, per quanto prevedano una notevole varietà di strutture testuali, sono orientate in prevalenza a una scrittura di registro formale (accademico, professionale), che consente limitate escursioni nell'espressione personale, nei registri familiari, nelle forme linguistiche creative o trasgressive. Credo che questo orientamento sia opportuno, dato che è ampiamente noto come le difficoltà più frequentemente rilevate nella scrittura, a livello di istruzione secondaria o superiore, riguardino appunto questi aspetti (difficoltà di mantenere un tono distaccato e un registro omogeneo, cadute inconsapevoli nel familiare, metaforismo stereotipato, ecc.). È opportuno tuttavia che la prevalenza di un registro di tipo accademico non diventi totalitaria, sia per evitare un'uniformità da "scuola a una dimensione", sia perché proprio l'esperienza di forme e registri diversi può rendere gli studenti più consapevoli della specificità di quello richiesto dalla scrittura in contesti disciplinari.

A questo scopo, forme di scrittura creativa possono ancora essere praticate, per quanto con minore frequenza e impegno di tempo rispetto al biennio; tra le forme di riscrittura potrebbe essere specifica del triennio la *parodia*, che richiede una padronanza linguistica e una complessità di operazioni probabilmente difficili da raggiungere ai livelli precedenti.

La scrittura documentata si orienterà prevalentemente sulle due forme testuali previste dall'esame («saggio breve» e «articolo di giornale»), che hanno requisiti diversi soprattutto sul piano del registro, in funzione di scopi e destinatari diversi. In questo contesto, alcune attività volte a sviluppare la padronanza di registri diversi possono essere:

- l'esercizio preparatorio di scrivere singoli paragrafi in stile "saggistico" o "giornalistico";
- la consegna tassativa di scrivere in una delle due forme testuali, dato un certo materiale documentario;
- la scelta fra le due forme in alternativa, quando il materiale documentario le consenta entrambe.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter C. e Scardamalia M. 1995, *The psychology of written composition I* (1987); trad. it. *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Colombo, A. 1992a. *Per una definizione e analisi pragmatica dei testi argomentativi*. In SLI, *La linguistica pragmatica*, Roma, Bulzoni: 475-500.

¹⁷ Per questo punto si veda la Parte V, *L'analisi del testo*, curata in questo volume da Cristina Lavinio, vd. *infra*, pp. 167-249.

- Colombo A. (a cura di) 1992b, *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Colombo A. (a cura di) 1992c, *Italiano 2. Percorsi didattici*, Bologna, IRSSAE Emilia-Romagna.
- Guerriero A.R. 2000, *Pluralità delle forme testuali per un nuovo approccio alla scrittura. Sintesi della relazione, Laboratorio di scrittura*, seminario regionale GISCEL Campania, 23 aprile 1999:
http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TER/regioni/Campania/abstract.htm
- Loiero S. 1994, *Giocare riflettere creare*, Teramo, Lisciani & Giunti.
- OULIPO 1985 [1973]. *La letteratura potenziale (creazioni, Ri-creazioni, Ricreazioni)*, Bologna, CLUEB.
- Pallotti G. 2000, *La scrittura per lo studio: un repertorio di forme testuali. Laboratorio di scrittura*, Seminario nazionale, Cuneo 26-29 settembre 2000: http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TER/cuneo/gruppo6scrittstudio.htm
- Sabatino M. 1992, *Dal testo autobiografico alla scrittura creativa*, in Colombo 1992c.
- Werlich E. 1976, *A Text Grammar of english*, Heidelberg, Quelle & Meyer.
- Zamponi E. 1986, *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, Torino, Einaudi.