

Scrivere e ri-scrivere: la varietà dei testi

relazione tenuta a Empoli, scuola media, 7.5.97

1. Un "pentologo", per fare a meno dei temi

Perché vogliamo insegnare a scrivere?

Non c'è dubbio che le richieste e gli obiettivi di scrittura che la scuola propone sono al di sopra di quelle che saranno le esigenze di lavoro e di vita di buona parte degli studenti: molti, finita la scuola, smettono di scrivere quasi del tutto. Dovranno farlo, ai livelli alti proposti a scuola, solo coloro che andranno all'università, che diventeranno studiosi, giornalisti, insegnanti, funzionari, tecnici di un certo livello. Tuttavia ritengo che l'ambizione di insegnare a tutti una scrittura di livello avanzato sia giusta per ragioni educative più generali.

In un primo senso, scrivere aiuta a vivere: penso a quelle forme di scrittura espressiva e creativa che ci permettono di manifestare e rafforzare una nostra identità: confessioni, testimonianze, autobiografie, romanzi, racconti, poesie. C'è un diffuso bisogno di scrivere nella nostra società: lo testimoniano i corsi di scrittura creativa numerosi e affollati, gli affollati concorsi di scrittura, anche per studenti, e tanti altri canali di circolazione; non importano le ambizioni letterarie più o meno fondate, importa questo bisogno di esistere attraverso la scrittura. Credo che la scuola possa incoraggiarlo, e fornire gli strumenti perché chi ha questa esigenza la soddisfi nel miglior modo possibile.

Ma la scrittura ha un altro valore formativo, di carattere propriamente intellettuale. Due psicologi canadesi che hanno dedicato la propria vita professionale a studiare l'apprendimento della scrittura a scuola, Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, ci forniscono la distinzione concettuale più utile a capire questo punto. Nel recente ponderoso volume che sintetizza le loro ricerche¹, parlano di due modelli fondamentali del processo attraverso il quale si scrive: "dire le conoscenze" ed "elaborare le conoscenze". Nel primo caso lo scrivente mette su carta i pensieri che gli vengono alla mente a proposito di un certo soggetto, nell'ordine in cui gli vengono in mente. Nel secondo caso la scrittura implica un processo di selezione e riorganizzazione delle informazioni pertinenti a un certo scopo; è un'esperienza comune che nel momento in cui ci mettiamo a scrivere ci accorgiamo di avere le idee più o meno chiare, siamo costretti a chiarircele, sia nella fase in cui pianifichiamo il testo, sia nella fase in cui lo stendiamo, scegliendo le parole e le frasi. La scrittura attiva al livello più alto una forma di pensiero consapevolmente individuale, organizzato, coerente, che è alla base degli sviluppi della nostra civiltà; si è sostenuto che senza la scrittura non sarebbero esistiti Platone e Aristotele, come senza la stampa non ci sarebbero stati Galileo e Newton.

Allora far passare dal "dire le conoscenze" all'"elaborare le conoscenze" è uno scopo educativo importante, generale, "trasversale", come si dice; è qualcosa che dovremmo aver presente in ogni momento dell'insegnamento, in particolare nella scuola media, perché è probabilmente a quell'età che matura la capacità di elaborare e organizzare le conoscenze.

Difficilmente potremo porci questo compito finché lo strumento e il traguardo principale dell'insegnamento della scrittura resterà il tema. Quando ho letto del modello "dire le conoscenze", ho pensato subito ai temi che scrivono i nostri ragazzi, che spesso affastellano idee poco connesse, non elaborate, e mi sono chiesto se non sia la natura stessa del compito a suggerire questo procedimento; svolgere un tema significa scrivere a partire da un argomento ("tema", appunto), di solito senza ulteriori indicazioni sulle caratteristiche e la destinazione del testo che è richiesto, e in queste condizioni scrivere ciò che passa per la mente a proposito di... potrebbe essere l'esecuzione più appropriata alla consegna.

In ciò che chiamiamo “tema” converge una quantità di generi testuali diversi, in sé tutt’altro che disprezzabili: la confessione personale, l’invenzione fantastica, la relazione su un argomento studiato, l’argomentazione su un problema; ma questi generi, che hanno requisiti e criteri di valore assai diversi, confluiscono in un mucchio indistinto: il ragazzo sa di dover fare un tema, e il resto conta poco. Ogni studente conosce le regole implicite del tema, anche se nessuno gliel’ha mai insegnate, anche se eventualmente gli abbiamo raccomandato il contrario: sa ad esempio che il tema deve avere una certa lunghezza minima, e più è lungo più vale; che deve avere fluidità discorsiva; che è apprezzato quanto più è originale, personale ecc. Alla varietà dei contenuti e delle funzioni dei testi reali a cui ciascun tema può assomigliare corrisponde la rigidità di un modello retorico unico.

Eppure ci sono testi in cui la brevità sarebbe il pregio maggiore (è ben spesso più difficile essere brevi che prolissi); ci sono testi che non richiedono originalità, ma precisione tecnica e impersonalità; accanto ai testi che esigono una rigorosa coerenza argomentativa ce ne sono altri, come le confessioni diaristiche, in cui questo requisito si abbassa e quasi si annulla. Schiodarsi dal tema significa appunto addentrarsi nella varietà dei tipi testuali, esplicitare i requisiti diversi per ciascuno con consegne differenziate, precise, particolareggiate.

Non far scrivere temi far per scrivere di più, è in sintesi la proposta che presento. Far scrivere che cosa, come, quando? con qualche presunzione, provo a condensare le mie ipotesi in un “pentologo”.

1. *Occasioni di scrittura brevi e frequenti.* L’apprendimento della scrittura richiede tra l’altro un esercizio continuo; il tema è una prova impegnativa e solenne che non può essere praticata molto spesso, se non altro per il tempo che richiede. Scorrendo le prove utilizzate nell’indagine internazionale sulla scrittura IEA-IPS², si ricava l’impressione che in altri paesi un’ora sia il tempo massimo di una prova di scrittura, ma in molti casi un quarto d’ora può bastare. Il lavoro scolastico offre una quantità di occasioni di scrittura: appunti, schemi, schede, risposte a questionari scritti, rielaborazione creativa di testi letti: bisognerebbe che queste occasioni fossero valorizzate, e corrette e valutate, come esercitazioni e prove di scrittura a pieno titolo.

2. *Consegne differenziate e particolareggiate.* Lo studente deve sapere che tipo di testo gli si richiede, quanto lungo pressappoco, con quale scopo reale o simulato. Un buon modello sono le consegne delle prove IEA-IPS, di cui riporto un esempio:

Descrizione di se stesso. Devi andare a trovare qualcuno (un parente, un amico conosciuto per lettera) che non ti ha mai visto. Scrivi una lettera con una breve e chiara descrizione di te stesso (il tuo aspetto, che cosa indosserai, altri elementi particolari che ti possono distinguere) in modo che questa persona ti possa riconoscere facilmente. Non dimenticare i saluti.

*Hai venti minuti di tempo per scrivere la lettera*³.

3. *Attenzione ai processi di scrittura.* Non basta dire come dovrà essere il testo prodotto, bisogna che lo studente sia stato istruito su come si fa a produrlo, dovrebbe sapere da che parte cominciare, che cosa fare prima e dopo: analizzare un testo di partenza, cercando cosa? produrre tutte le idee che gli vengono, con un atteggiamento di *brain storming*, per poi selezionarle; scegliere una tesi e poi elencare i possibili argomenti pro e contro⁴. Quasi sempre si tratta di *scrivere, prima di mettersi a scrivere* il testo definitivo; il “dire le conoscenze” è legato alla mancanza di una fase di prescrittura.

4. *Valutazione analitica e differenziata.* Quando valutiamo i testi prodotti (non importa qui se in sede “formativa” o “sommativa”, con o senza effetti fiscali), dovremmo esser capaci di vedere e far vedere con la massima precisione dove stanno i pregi e i difetti, specificandoli a diversi livelli (ortografico, morfosintattico, lessicale, di coerenza e adeguatezza alla consegna, ecc). Per i primi

livelli i criteri di valutazione saranno costanti, per i livelli più alti varieranno a seconda del tipo di testo richiesto: una volta sarà importante l'originalità e la fantasia, un'altra la precisione e l'impersonalità, e così via. Lo studente deve sapere con la massima precisione possibile in che cosa è adeguato, in che cosa inadeguato, su che cosa dovrebbe concentrare in futuro la propria attenzione.

5. *Riscrittura*. La possibilità di intervenire più volte su un testo è una caratteristica costitutiva della differenza tra la produzione scritta e quella orale; per lo scrivente maturo non esiste il testo scritto di getto una sola volta. So che è difficile convincerne i ragazzi, legati come sono all'oralità, ma la scuola media è il momento giusto per insistere: revisioni, autocorrezioni, miglioramenti dovrebbero essere richiesti e valutati, con un'attenzione non inferiore rispetto al primo prodotto. La videoscrittura si raccomanda particolarmente per rendere meno onerosa, più gratificante e più produttiva questa essenziale fase di lavoro, per una serie di ragioni evidenti su cui non è necessario che mi soffermi adesso⁵.

2. La varietà dei testi

La varietà dei testi è il presupposto fondamentale di tutto quanto sto dicendo. Quali testi? Partirò da una dicotomia: scrittura *creativa* (o espressiva, ludica..., letteraria in ultima analisi) e scrittura *funzionale* legata a scopi pratici di studio, di lavoro, di comunicazione.

La pratica del primo genere di testi può avere lo scopo essenziale di mobilitare la voglia di scrivere, superare le condizioni che rendono per tanti studenti lo scrivere un esercizio noioso e faticoso: creando contesti di attività giocosi e stimolanti, oppure di intensa partecipazione emotiva. Un altro scopo non secondario è quello di ristabilire il circuito tra le parole e l'esperienza: cresciuti in una cultura più audiovisiva che verbale, in ambienti poveri di esperienza concreta, di rapporto personale con le cose, i nostri ragazzi stentano a investire le parole di significato, ad associarle a momenti vissuti e immagini mentali; molte tecniche di stimolazione della scrittura creativa mirano a far (ri)trovare le parole per dire l'esperienza, che spesso vuol dire scoprire di avere un'esperienza, imparare a guardare in sé e nel mondo⁶.

Le esperienze in questo campo sono numerose, la letteratura è ricchissima e in continua espansione⁷. Chi voglia cimentarsi in questo campo ha solo l'imbarazzo della scelta, e la tipologia che abbozzerò sarà certamente lacunosa:

- c'è l'ambito del gioco con le parole, smontate, rimontate, combinate creando regole più o meno bizzarre, vincoli che hanno l'effetto di liberare la fantasia⁸;
- c'è l'invenzione di storie a partire da stimoli verbali, secondo i metodi dell'ancora inesauribile *Grammatica della fantasia*⁹;
- ci sono metodi per stimolare una scrittura di tipo espressivo e autobiografico, a partire da situazioni che facciano scoprire le proprie sensazioni, emozioni, ricordi¹⁰;
- c'è infine, intrecciato ai precedenti, l'ambito della riscrittura a partire da testi letterari imitati, parodiati, deformati o rovesciati¹¹.

Molti di questi approcci prevedono la scrittura in versi, o forme di poesia figurata: è un aspetto importante, perché esalta la materialità della scrittura, il suo aspetto visivo-spaziale; lo scrivente inesperto tende a concepire la scrittura come trascrizione dell'orale, a non "vedere" il testo, e ogni esperienza che lo aiuta a superare questo vincolo può essere preziosa.

La scrittura funzionale ha una tradizione didattica meno ricca, e stenta a farsi accettare da molti insegnanti, anche tra i più bravi¹². Eppure la scrittura è stata inventata per scopi pratici, ed è in questo campo che si situano i rapporti fra scrittura e organizzazione del pensiero di cui parlavo all'inizio. Spesso nella scuola elementare, per dire che i testi scritti da un bambino sono

particolarmente poveri, si dice che fa “la lista della spesa”; io vorrei che nella scuola si praticassero di più le liste, della spesa e d’altro: la lista è il momento in cui sperimentiamo nella realtà quotidiana la funzionalità della scrittura come strumento per superare i limiti della memoria. Forse attraverso questa esperienza molti ragazzi possono capire che la scrittura non è un inutile esercizio scolastico inventato per tormentarli.

Oltre che della memoria, la scrittura è un ausilio insostituibile del pensiero; io sono uno di quelli che non sanno pensare senza una penna in mano. Scrivere per pensare significa praticare tutte quelle forme testuali che sono legate alle attività scolastiche: appunti, schemi e scalette, schede e riassunti, stesure di progetti e resoconti; e accanto possiamo mettere i testi legati alla scuola come luogo sociale oltre che di studio: verbali, regolamenti, appelli e petizioni...

Molti di questi testi sono scritti in molte classi, più o meno occasionalmente; ho l’impressione che spesso siano considerati come qualcosa di marginale, non valorizzati e valutati come momenti di insegnamento della scrittura a pieno titolo. Spero di aver portato qualche ragione per collocarli invece al centro dell’insegnamento; starei per dire che le pratiche di scrittura creativa possono essere considerate un mezzo (una fase propedeutica di liberazione di energie), i testi funzionali un fine.

Dalla tipologia che ho abbozzato restano fuori, perché duplici o misti, i tipi testuali della descrizione e dell’argomentazione. La prima è un esercizio importante, perché richiede di prendere consapevolezza dell’esperienza visiva, ordinarla e trovare le parole per renderla, tra cui le espressioni che veicolano le nozioni che presiedono all’orientamento nello spazio. È importante che un ragazzo a cui si chiede di descrivere sappia che cosa deve fare, abbia in mente delle procedure, e sappia quale tipo di descrizione è richiesta: è molto nota la distinzione tra “descrizione oggettiva” (imparentata ai testi funzionali, con modelli testuali reali nelle descrizioni tecniche) e “descrizione soggettiva” (di tipo creativo, esemplata sulle descrizioni nei testi letterari)¹³.

Quanto ai testi argomentativi, temo che troppo spesso li si identifichi troppo semplicisticamente coi “temi di riflessione”; bisogna essere chiari: una consegna del tipo “Esprimi il tuo parere (o peggio ancora, “Rifletti”) su...” non porta sulla via dell’argomentazione, ma invita proprio al più sconclusionato “dire le conoscenze”. Per argomentare bisogna avere presente un problema, un oggetto di controversia (attuale o possibile), bisogna scegliere una tesi e proporsi di convincere qualcuno. Solo la chiarezza su questo scopo può dare coerenza a un tipo di testo che è di per sé molto complesso, in cui rientrano molti generi testuali (narrazione, descrizione, esposizione). Dunque al testo argomentativo si può arrivare solo dopo una lunga preparazione, dopo aver sviluppato molti presupposti, che vanno dalla creazione di un clima di civile discussione nella classe alla pratica di diversi generi testuali, all’analisi di testi argomentativi autentici. I tre anni della scuola media sono forse appena sufficienti per arrivare, alla fine, ai primi tentativi di testo argomentativo¹⁴.

3. Alcune questioni generali

L’insistenza sulla varietà dei testi e delle pratiche didattiche connesse non esclude affatto che esistano alcuni problemi comuni ad ogni esperienza di scrittura, alcune linee-guida da tenere presenti nell’impostazione di tutto il curriculum. Senza nessuna pretesa di completezza, vorrei citarne solo alcune, legate a un filo comune: la presa di distanza dall’oralità.

Scrivere, almeno nelle forme più elaborate, è profondamente diverso da parlare. L’esortazione a “scrivere come si parla” (che ricorreva nei vecchi programmi per la scuola elementare), può aver valore come invito a non scegliere un registro di lingua artificioso e

separato dall'uso comune, ma è sbagliata se si riferisce ai processi di pensiero implicati e alle caratteristiche dei testi che si producono nelle due modalità, gli uni rivolti all'orecchio, gli altri all'occhio. Non mi soffermerò su differenze ben note, desidero solo sottolineare che molto spesso un testo scritto male è la trascrizione di un testo che funzionerebbe come messaggio orale. "Dire le conoscenze", formulare i pensieri via via che vengono alla mente, è ciò che facciamo comunemente quando parliamo (a parte il caso di testi pianificati in precedenza, come il mio in questo momento); ed ha effetti disastrosi quando è applicato alla scrittura: mancanza di ordine, sintassi caotica, eccessi di implicito, e altre caratteristiche ben note.

Sono convinto insomma che buona parte dei cattivi risultati nella scrittura dipendano da una insufficiente presa di coscienza dei processi specifici di questa attività. Di nuovo, la scuola media è il momento in cui questo problema balza in primo piano (prima, può darsi che un bambino sia in grado di scrivere solo come parla). Indicherò alcuni approcci che possiamo tentare a questo scopo.

Valorizzare i testi "non fluenti". Mi riferisco a tutte le forme di scrittura schematica: liste, grafici ecc. Questi testi hanno la caratteristica che non possono essere detti, sono costruiti esclusivamente per l'occhio: sono scrittura al quadrato. Ho accennato prima che anche nel campo dei testi creativi, la scrittura in versi (specie se "versi liberi") potrebbe presentare lo stesso vantaggio di accentuare la distanza dal parlato.

Lavorare alla pianificazione. L'elaborazione di un progetto preventivo è notoriamente essenziale alla stesura di un buon testo scritto, almeno nelle forme più impegnative; è altrettanto noto che i ragazzi sono in genere refrattari a farlo: preferiscono scrivere "di getto", cioè male (in altri termini, "dire le conoscenze"). Non è per cattiva volontà: si affidano a ciò che hanno imparato a fare quando non potevano fare altro, a ciò che già sanno fare.

Alcune tecniche possono aiutarli a compiere il passo verso la pianificazione. Una è suggerita da Bereiter e Scardamalia nel volume citato: i "finali di storie". Si tratta di chiedere di inventare una storia dando come consegna la frase che la dovrà concludere: se questa è scelta accortamente, imporrà al ragazzo di immaginare tutta la storia, prima di cominciare a scriverla, cosa che spesso non fa, se ha come stimolo l'inizio o un titolo.

Nel campo della scrittura funzionale, una via verso la pianificazione potrebbe essere il riassunto, se a questo esercizio (possibilmente condotto su testi non narrativi, non letterari) i ragazzi sono guidati nel modo corretto, attraverso un lavoro di analisi e schematizzazione del testo di partenza: nel momento che ne ho tratto una scaletta, e debbo ridarle una forma di testo fluente, mi trovo a scrivere seguendo un piano.

Anche il testo argomentativo, se ben preparato, impone un intenso lavoro di prescrittura, cioè di pianificazione: scelta di una tesi, raccolta di argomenti pro e contro, scelta di confutazioni della tesi avversa. Ma qui entriamo in un'elaborazione notevolmente complessa, che come dicevo non può essere proposta a qualsiasi classe in qualsiasi momento.

Insistere sulle revisione dei testi. Anche questa è un'attività costitutiva della scrittura, legata al carattere di permanenza del testo scritto¹⁵. Ho già accennato alla difficoltà di indurvi i ragazzi e ai vantaggi che la videoscrittura dimostra in proposito. Credo che la difficoltà sia essenzialmente quella di prendere le distanze dal proprio testo, di vederlo con gli occhi di un altro (il destinatario); a questo scopo è opportuno che la revisione non sia immediata: il testo che ho appena scritto è ancora un prolungamento del mio cervello e della mia mano, difficilmente riesco a concepirlo in forma diversa. Anche le revisioni reciproche e di gruppo possono sviluppare la capacità di vedere pregi e difetti, valutare soluzioni alternative.

Valutare la forma grafica. Se il testo scritto è per gli occhi, tutti gli aspetti grafici concorrono alla sua qualità: la leggibilità della grafia ovviamente, ma anche l'impaginazione, la scansione dei paragrafi, le spaziature eccetera. Anche in questo non possiamo attenderci molto inizialmente, ma una cura costante e paziente dovrebbe essere dedicata a questi aspetti; tanto per cominciare, dovrebbe essere chiaro che l'aspetto grafico costituisce uno degli elementi di valutazione del prodotto finale, esattamente come l'ortografia, la sintassi e così via.

Sono sufficienti queste indicazioni a migliorare i risultati dell'insegnamento della scrittura? Io lo spero, ma non posso garantirlo; fra l'altro entrano in gioco fattori imponderabili, relativi alla relazione che si stabilisce tra l'insegnante e i ragazzi, che sfuggono alla mia competenza. Dopo tutto (mi correggo: *prima di tutto*), in classe ci siete voi.

Note

¹ C. Bereiter, M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*, trad. it. di D.Corno, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

² L'indagine, sulla produzione scritta (IPS), promossa dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) tra il 1980 e il 1988, è stata condotta in Italia dal Centro Europeo dell'Educazione di Frascati. Informazioni particolareggiate sulle procedure e le prove usate si trovano in Corda Costa e Visalberghi (a c. di) *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

³ Cfr. Corda Costa e Visalberghi, *cit.*, p. 97.

⁴ Sui processi di scrittura il testo più completo, e ricco di indicazioni didattiche, è M. Della Casa, *Scrivere testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁵ Si può vedere in proposito L. Roviola, M. Tarallo, "La videoscrittura: uno strumento utile anche per gli svantaggiati?", in A. Colombo, W. Romani (a cura di), "E' la lingua che ci fa uguali" (Atti del VII Convegno nazionale GISCEL), Firenze, La Nuova Italia, 1996, pp. 393-396.

⁶ Un'esperienza didattica centrata su questo problema, legato all'arricchimento lessicale, è P. Castiglione, "Il thermos è una bottiglia o una borraccia?", in A. Colombo, W. Romani, *cit.*, pp. 371-380.

⁷ Un testo recente è E. Cocever, A. Chiantera (a cura di), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Bologna, CLUEB, 1996, che si riferisce a esperienze condotte con adulti, ma può essere stimolante anche per il lavoro scolastico.

⁸ Il testo canonico in questo campo è E. Zamponi, *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*, Torino, Einaudi, 1986. Fra i resoconti di esperienze didattiche si possono vedere S. Loiero, *Giocare riflettere creare*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1994; M. Longobardi, "Il chialo, la sbərbola e il labirinto", in "Italiano & Oltre", n. 5/1995, pp. 262-266.

⁹ La citazione è quasi superflua: G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.

¹⁰ Si veda M.A. Sabatino, "Dal testo autobiografico alla scrittura creativa", in *Italiano 2. Percorsi didattici*, a cura di A. Colombo, Bologna, IRRSAE Emilia-Romagna, 1992, pp. 43-61.

¹¹ Le "fiabe a rovescio" suggerite da Rodari (*cit.*) sono il modello. Suggestioni per riscritture di testi letterari che ne modifichino alcuni parametri (punto di vista, ecc.), invenzioni di finali alternativi ecc., si

trovano ormai in molte antologie. Un'esperienza di tipo più raffinato, condotta al biennio, è descritta in D. Cortellini, "Dal testo narrativo al testo teatrale", in *Italiano 2, cit.*, pp. 63-73.

¹² Rinvio in proposito a A. Aldaccini, "La scrittura funzionale nel curricolo", in *Italiano 2, cit.*, pp. 19-36.

¹³ Si può vedere un esempio di attività didattica in R. Atzori, "Descrizione oggettiva e descrizione soggettiva", in *Italiano 2, cit.*, pp. 37-45.

¹⁴ L'argomento è analizzato ampiamente, con vari esempi di esperienze didattiche ai diversi livelli scolastici, in *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, a cura di A. Colombo, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

¹⁵ Sull'argomento è in corso di stampa presso La Nuova Italia un volume che presenta i risultati di una ricerca del GISCEL Lombardia, inquadrandola nel problema del curricolo di scrittura: *La brutta e la bella*, a cura di F. Mandelli e L. Rovida.