

Toccherò, nel tempo disponibile, quattro questioni:

- un “Decalogo” per l’educazione alla scrittura (*come* insegnare a scrivere a scuola);
- una tipologia dei testi praticabili a scuola (*che cosa* far scrivere a scuola);
- alcuni criteri di progressione dell’educazione a scrivere lungo il corso degli studi;
- infine, un rapido *zoom* su un tipo testuale: i testi argomentativi.

Il presupposto implicito, su cui non mi soffermo, è che *a scrivere si impara*; non si tratta di un “dono” di natura ma di una tecnica altamente artificiale, e perciò *la scrittura si può e si deve insegnare*. Probabilmente è un presupposto scontato per tutti i presenti, ma sappiamo che ha ancora bisogno di essere dichiarato, a scuola e fuori.

1. Un “Decalogo” per l’educazione alla scrittura

L’esperienza di formatore e la riflessione mi hanno suggerito di condensare in dieci principi, quasi *slogan*, quel che a mio parere si dovrebbe fare a scuola per la scrittura; dieci sono effettivamente troppi per una facile memorabilità, ma come vedrete dal lucido che ora vi mostrerò, si possono anche raccogliere sotto quattro capi principali.


Un decalogo per la scrittura


1. Varietà dei tipi di testo

- 2. uso di modelli
- 3. consegne particolareggiate
- 4. criteri di valutazione differenziati

5. Occasioni frequenti, testi (anche) brevi

6. Scrivere è riscrivere

- 7. testi da testi
- 8. scrittura per fasi
- 9. correzione formativa  autocorrezione

10. Gradualità 

Il primo principio dice quello che da trent’anni andiamo predicando in molti, e molti insegnanti hanno imparato a fare: praticare una varietà di testi, tipologicamente differenziati (quali, cercherò di dirlo tra poco). A questo scopo è utile fare riferimento a modelli (secondo principio), riprendendo proprio l’antico precetto retorico della *imitatio*: studiare come è fatto un racconto, una descrizione, un articolo di cronaca, un regolamento, per ricavarne criteri da seguire nello scriverne di propri.

È evidente che, se i testi sono vari, le consegne di scrittura dovranno essere altrettanto variate e specifiche (terzo principio): dovranno indicare lo scopo e il destinatario del testo, e tra le caratteristiche richieste un’approssimativa lunghezza ideale. A questo proposito sarà bene ricordare che un’ossessione che si sviluppa a scuola (forse anche al di là delle intenzioni degli insegnanti, tanto è forte la tradizione) è di scrivere tanto, mentre il difficile, e il più utile, è scrivere in breve, e a questo bisognerebbe educare (se certi autorevoli commentatori politici avessero imparato a scrivere poco, quanto ci guadagneremmo noi lettori).

Infine, se diverse sono le consegne, diversi saranno alcuni dei criteri di valutazione dei prodotti (quarto principio): alcune volte sarà richiesta e premiata l’espressione di idee personali,

altre volte sarà richiesta la più piatta neutralità, a volte la vaghezza può essere un pregio, altre volte lo è solo la precisione, e così via.

Il quinto principio prende di petto uno dei problemi più gravi dell'educazione alla scrittura tradizionale: a scuola si scrive poco, e sempre meno nel corso degli studi. Nella scuola elementare probabilmente si scrive un poco tutti i giorni, sotto l'occhio vigile dell'insegnante; nella scuola media, e peggio nella secondaria di secondo grado, questo accade sempre meno. Forse le necessità della pratica didattica impongono di scrivere abbastanza spesso (appunti, esercizi, problemi), ma questa non viene considerata scrittura a pieno titolo, da curare e da valutare (vi è mai capitato di vedere uno studente indignato all'idea che la soluzione di un problema di matematica, o di ragioneria, dovesse avere almeno un'ortografia corretta?). La scrittura "vera", considerata e valutata come tale, diventa sempre più un'occasione rara (il compito in classe), richiede molto tempo l'esecuzione e la correzione, e questo inevitabilmente aumenta la rarità delle occasioni. Ma un'arte complessa e difficile come lo scrivere, se non è coltivata con frequenza, si disimpara.

Se osservate le prove usate per l'indagine internazionale IEA sulla scrittura degli anni ottanta¹, una cosa vi colpirà come ha colpito me: i tempi assegnati per l'esecuzione vanno dai 20 minuti all'ora (riservata alle prove più complesse, come "composizione argomentativa"). In molte scuole del mondo, questi sono probabilmente i tempi normali di un esercizio di scrittura. Il tipo di consegna e la lunghezza del prodotto saranno ovviamente proporzionali al tempo disponibile; attività di questo formato si possono far svolgere correggere spesso.

Che cosa vuol dire che "scrivere è riscrivere"? (sesto principio). La scrittura non nasce quasi mai dal nulla, dalla temuta "pagina bianca"; chi scrive (nella vita reale, escluse le prove d'esame e di concorso) ha quasi sempre a disposizione del materiale scritto come punto di partenza. In letteratura, la ricerca sull'intertestualità ci ha insegnato che ogni scrittore lavora avendo sott'occhio o in mente un'intera tradizione di testi; i giornalisti lavorano sui testi di agenzia, sulle registrazioni di interviste, sui propri appunti; le relazioni professionali partono da materiali preliminari, e così via. Anche a scuola bisognerebbe dare la priorità a testi scritti a partire da altri testi (settimo principio). La "scrittura documentata" è entrata nella scuola con le nuove prove dell'esame di stato, ed è un passo nella direzione giusta (non per nulla il GISCEL ha avuto un certo ruolo in questa scelta), anche se l'applicazione nelle prove d'esame non è sempre delle più felici.

Questa direzione di lavoro implica che *la scrittura a scuola deve essere liberata dal problema di trovare le cose da dire*. Nella vita si scrive perché si ha qualcosa da dire, non si vanno a cercare le idee per l'occasione (si riordinano, si precisano, questo sì è connesso allo scrivere). La scuola deve creare occasioni in cui il contenuto è dato, il problema è come metterlo in forma scritta, e su questo solo si concentra l'attenzione.

C'è anche un riscrivere che è interno al processo di scrittura del singolo. Uno scrivente serio non scrive mai una sola volta. La scrittura per fasi, che da tempo ci sforziamo di far praticare agli studenti (ottavo principio), è appunto un riscrivere più volte. Sappiamo quanto sia difficile convincere gli studenti che il primo effato buttato sulla carta non può essere il testo definitivo; sappiamo quanta fatica costa insegnare una buona pratica di revisione del testo, un uso sensato della tradizionale coppia "brutta copia / buona copia". Probabilmente fino a una certa età (otto anni? dieci?) può essere solo così, ma che accada ancora a quindici, diciotto, è inconcepibile. Bisogna allora creare occasioni in cui le fasi successive di scrittura siano intrinseche al progetto stesso: ad esempio, si va in un posto e si prendono appunti, si torna in classe a rielaborarli. Anche l'aver occasioni di scrittura destinata a un pubblico reale, e a stampa (giornaletti e simili) può aiutare, perché l'importante, per poter migliorare il proprio testo, è distaccarsene mentalmente, poterlo pensare visto dall'occhio di altri.

Per "correzione formativa" (nono principio) intendo ovviamente una correzione che ha per scopo di aiutare a migliorare il testo, più che valutarlo. Per questo deve essere molto analitica, deve distinguere pregi e difetti su vari piani (ortografia, lessico, sintassi, coesione, coerenza, e altro

¹ Sono illustrate nel volume *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, a cura di M. Corda Costa e A. Visalberghi, La Nuova Italia 1993. Se non lo avete mai consultato, ve lo raccomando caldamente.

ancora). Tutto questo serve a poco se lo studente non se ne serve per riscrivere il testo migliorato, ecco perché sussumo questa attività sotto il principio della riscrittura. Dopo di che, se il processo è preso sul serio, bisogna che l'insegnante riveda ancora il testo rivisto... capisco, c'è molto da fare, ma (ricordo) soprattutto a partire da testi brevi. E sono convinto che scrivendo testi che ricevano dall'insegnante due segni e un voto, e poi vengano dimenticati, non si fanno progressi.

La correzione formativa, attraverso la riscrittura, dovrebbe andare gradualmente verso l'autocorrezione: l'insegnante segnala i punti da correggere, le cose da migliorare, attraverso un codice di segni, lo studente impara gradualmente a servirsene; poco a poco la responsabilità della revisione del testo passa sulle sue spalle (e il carico di lavoro dell'insegnante si riduce). Questo è un processo ideale, ma posso assicurarvi che c'è chi riesce a tradurlo in realtà. Un passaggio importante può essere la correzione reciproca: via via che gli studenti si impadroniscono dei criteri di revisione, li applicano l'uno sul testo dell'altro (è molto più difficile vedere i difetti del testo proprio che gli altrui). C'è chi su queste basi, al livello del biennio, ha costruito un intero metodo di educazione alla scrittura, con ottimi risultati².

L'ultimo principio, quello della gradualità, dice che una tecnica complicata e artificiale come lo scrivere si impara poco per volta. Di conseguenza le richieste dovrebbero essere graduate nel tempo: non solo la complessità degli argomenti, ma le forme testuali, i livelli di pianificazione, la lunghezza stessa dei prodotti. Sono ovvietà, ma pensate al percorso di scrittura che molti di noi hanno seguito negli studi: dagli otto ai diciotto anni abbiamo scritto solo temi. Certo variava la complessità degli argomenti, ma il tipo di consegna, la forma testuale, sono rimasti sostanzialmente gli stessi. *Repetita juvant?* Io credo fermamente il contrario. Ma a questo dedicheremo la terza parte di questa chiacchierata.

2. Per una tipologia dei testi praticabili a scuola

Ma *che cosa* far scrivere? Trovo utile, come riferimento, una tipologia delle attività di scrittura a scuola (un po' approssimativa e semplificatoria, come del resto tutte le tipologie testuali), basata sulla distinzione tra *scrittura creativa* e *scrittura funzionale*. Il termine "scrittura creativa" è un calco dell'inglese *creative writing*, e non vuole rimandare a nessuna specifica idea di creatività: vuole semplicemente designare tutte le attività scritte non legate direttamente a scopi pratici (nemmeno simulati) o di studio.

2.1.

Scrittura "creativa"

GENERI:

- ⇒ testi espressivi (personali, diaristici...)
- ⇒ testi ludici
- ⇒ riscrittura di testi letterari
- ⇒ scrittura di testi letterari

ALCUNI VANTAGGI:

- favorire la fluenza
- (ri)stabilire il contatto fra l'esperienza e la parola scritta

ma non favorire la pianificazione

² Vedete G. Fulgoni, *Il recupero delle abilità di scrittura*. In *Italiano 1. Programmazione valutazione recupero*, a cura di A. Colombo. Bologna: IRRSAE Emilia-Romagna, 1992. L'esposizione del collega può apparire macchinosa, ma se si arriva al nocciolo delle sue proposte, sono ricchissime di suggerimenti utili.

Come potete vedere da questo lucido, si va dalle attività di scrittura ludica (poesie alfabetiche, tautogrammi, lipogrammi, e chi più ne ha più ne metta) messe in voga dai giustamente fortunati *Draghi locopei* di Ersilia Zamponi alla scrittura espressiva di emozioni e riflessioni personali (diari, ricordi, divagazioni, ecc.), fino alle attività che possono nascere dal gioco coi testi letterari (cambiare il finale o altri aspetti di una storia secondo regole date, ecc.). Includo in questa categoria anche la vera e propria scrittura di testi letterari, dalle prime filastrocche che si creano nella scuola elementare ai testi poetici più impegnativi che possono essere praticati a ogni livello, fino alla composizione, individuale o collettiva, di veri testi narrativi originali più o meno lunghi, basati sull'imitazione delle caratteristiche di un genere di consumo (rosa, giallo, nero...), che ho visto praticare in istituti tecnici con risultati decisamente buoni³.

Come vedete, la categoria è alquanto eterogenea, ma è tenuta insieme dal carattere gratuito di queste attività, tutte socialmente inutili (e lo dico per lode, non per biasimo). Ma dal punto di vista didattico, i vantaggi che possono offrire sono essenziali: sono attività in generale gradite dagli studenti, che ci si divertono o ci si sentono realizzati, e questo può servire a superare quell'idea della scrittura come esercizio puramente imposto, noioso e faticoso, che è uno dei maggiori ostacoli a un buon apprendimento; può favorire la fluenza, cioè la facilità di mettere parole sulla carta, la voglia di scrivere insomma. In più, alcune di queste pratiche possono aiutare a superare quella frattura tra parola scritta ed esperienza vissuta che pare allargarsi nelle nuove generazioni; sarà per la civiltà dell'immagine, sarà per l'esperienza sempre più mediata da uno schermo, pare che sia sempre più difficile per loro ritrovare in un testo letto, o immettere in uno che si scrive, qualcosa di autenticamente percepito coi sensi o sentito emotivamente ("leggono una descrizione e *non vedono niente!*", mi lamentava un collega). Le scritture di tipo espressivo e quelle di genere letterario sono orientate a superare questa frattura, a volte anche con tecniche apposite.

C'è però qualcosa che la scrittura creativa può difficilmente dare: l'esercizio e l'abitudine a pianificare i testi. Molte di queste attività incoraggiano la spontaneità, il metter su carta la prima idea che viene in mente, pongono requisiti assai deboli di ordine e organizzazione del testo (un diario pianificato, ad esempio, sarebbe una contraddizione in termini). Sappiamo invece come la pianificazione, il pensiero incorporato nell'organizzazione stessa di un testo siano un elemento essenziale di ciò che la scrittura ha rappresentato e rappresenta nello sviluppo della nostra civiltà: una delle ragioni fondamentali per insegnare a scrivere. Soli i testi letterari più elaborati, tra le forme testuali elencate, pongono seriamente questa esigenza; le altre possono servire ad altri scopi didattici importanti, ma non a questo.

2.2.

Scrittura funzionale

GENERI:

- ⇒ di studio (appunti, schemi, scalette, schede, riassunto, relazione...)
- ⇒ a destinazione reale (simulata):
 - ◇ domanda di lavoro, curriculum
 - ◇ relazione (tecnica, di ufficio)
 - ◇ *articolo, "saggio breve"*

ALCUNI VANTAGGI:

- alta pianificazione
- distanziamento dall'oralità
- esigenza di precisione (*scrittura come elaborazione del pensiero*)

³ Un'ampia rassegna sistematica di queste attività è in un articolo di Daniela Bertocchi, *La scrittura creativa nella scuola*, in E. Salvadori, P. Pulina (a cura di), *Il piacere e il mestiere di scrivere*, Como-Pavia, Ibis, 2001, pp. 77-88.

Venendo al lucido della scrittura funzionale, vedete che il criterio di classificazione dei generi testuali che viene in primo piano è la loro destinazione (scopo e destinatari). È naturale, trattandosi qui di testi non gratuiti, ma utilitari; la destinazione è importante anche perché il lavoro su questi testi, che di per sé non è in generale divertente, possa trovare qualche motivazione negli studenti. Non si raccomanderà mai abbastanza di sfruttare, nella scuola, tutte le occasioni di scrittura a destinazione reale: dalla lettera di invito per una festiciola della scuola alla corrispondenza interscolastica (oggi via Internet), alla richiesta rivolta a un'autorità (dirigente della scuola, quartiere, sindaco) su un problema realmente sentito, fino al giornale scolastico e alla lettera a un giornale. Sono occasioni preziose, ma appunto occasioni, che non si possono programmare sistematicamente; e la scrittura ha bisogno anche di un lavoro quotidiano e sistematico. Viene allora in soccorso, inevitabilmente, la simulazione: facciamo finta di scrivere a un giornale, di dover preparare un avviso pubblico, di scrivere una recensione da stampare... ai livelli più alti, la simulazione si pratica nell'ambito della scrittura professionale: domande di lavoro, relazioni di ufficio, relazioni tecniche (in corsivo, ho aggiunto i generi del tipo *b* della prima prova dell'esame di stato: c'è in "saggio breve" e "articolo di giornale" un tentativo di simulazione di scopo, per quanto forzato nelle condizioni iper-artificiali di un esame; comunque questi generi sono giustamente in cima alle preoccupazioni di chi insegna).

Ma prima ancora di tutto questo, nella scuola si praticano già tante attività di scrittura che hanno uno scopo reale: sono quelle connesse allo studio; ed è bene che si pratichino sempre di più, perché scrivendo si impara, non solo a scrivere. Si prendono appunti, si fanno mappe concettuali, schede; sempre più spesso si risponde a questionari aperti, o "interrogazioni scritte", nelle più diverse materie, e con buone ragioni: sarebbe ora che sparisse l'idiozia delle "materie orali", come se ascoltando, leggendo e parlando, senza mai scrivere, si potesse imparare qualcosa! Dal punto di vista dell'educazione alla scrittura, l'importante è che generalmente queste attività non vengono insegnate, seguite, valutate appunto come scrittura. E invece sono situazioni preziose per educare questa abilità di base: sono motivate, sia pure all'interno del lavoro scolastico, e coinvolgono operazioni intellettuali di alto livello. Hanno in più quel vantaggio che nel lucido ho indicato come "distanziamento dall'oralità". Sappiamo che una componente fondamentale dello scrivere male di tanti studenti (e non solo) è lo "scrivere come si parla" (o, nelle forme estreme, come si pensa, quasi riproducendo il flusso del monologo interiore). Per imparare a scrivere bisogna rendersi conto che la scrittura ha esigenze e strutture proprie, non necessariamente più complesse, ma diverse da quelle dell'espressione orale. Ora, fra i testi di studio, molti hanno una forma schematica, o di "testi non continui", secondo la definizione delle ricerche OCSE-PISA: sono liste, diagrammi, tabelle. Questi testi esistono solo in forma scritta, non sono nemmeno concepibili come comunicazione orale. Sono una forma di "scrittura al quadrato", che come tale può contribuire a creare la disposizione a differenziare chiaramente i due approcci alla lingua.

Dunque la mia raccomandazione è che queste attività siano coltivate e valutate nei loro aspetti linguistici, e che abbiano momenti di esercitazione specifica, anche al di fuori di una destinazione immediata. Ci si esercita a impostare e compilare schede per poi usare questa abilità nel contesto di lavori di ricerca; si prendono appunti da una lezione anche per esercitarsi a farlo e discutere il modo migliore di farlo.

Anche qui dunque possiamo avere momenti di esercitazione a destinazione simulata. Una di queste attività, tradizionalmente radicata nella scuola, è il riassunto, che può servire a molti scopi, ma giustamente si coltiva anche per sé. Sintetizzare testi vuol dire padroneggiare la testualità al livello più alto, per cui l'esercizio ha di per sé un elevato valore linguistico e cognitivo. A patto però di aver presenti alcune cautele. La prima è che non si cominci troppo presto: fra le strategie di riassunto ce ne sono anche di basso contenuto intellettuale, come la più banale, la strategia "leggi e copia", che consiste nel riportare parti del testo saltandone alcune selezionate in modo più o meno sensato. È chiaro che questo non aiuta a penetrare l'organizzazione del testo (tanto è vero che lo si può fare anche leggendone un pezzetto per volta), né coltiva la capacità di riformulazione, che è così importante per saper scrivere. Ma si può supporre che fino a una certa età (che per i più

coincide forse più o meno con la fine della scuola elementare) questa sia l'unica strategia che un bambino può usare: ci sono indizi che l'attitudine a percepire un testo come organismo complessivo si sviluppi più tardi. Ora, se insistiamo sul riassunto prima di quell'età, corriamo il rischio di fissare abitudini banali, poco utili ai nostri scopi educativi, fino a precludere lo sviluppo successivo di capacità più mature. La seconda cautela riguarda l'uso di far riassumere prevalentemente testi letterari. Sintetizzare il contenuto di un testo lirico, o la trama di un testo narrativo possono essere esercizi utili e interessanti, a patto però che si ricordi che in questo caso cambia il senso stesso del riassumere, che significa ridurre un testo all'essenziale, al di sotto della sua superficie verbale: in un testo letterario l'essenziale si trova appunto in quella superficie. Se riassumo un testo narrativo, per prima cosa scarterò le soste descrittive, ma proprio in quelle potrebbe trovarsi il centro di ciò che il testo comunica. Inoltre insistere quasi esclusivamente sui testi narrativi, come a volte si fa, può far perdere di vista altri tipi testuali (espositivo, argomentativo), in genere più astratti e per questo meno facilmente afferrabili; è su questi, credo, che bisognerebbe invece prioritariamente lavorare col riassunto, che in questi casi è in grado di cogliere veramente la struttura portante di un testo.

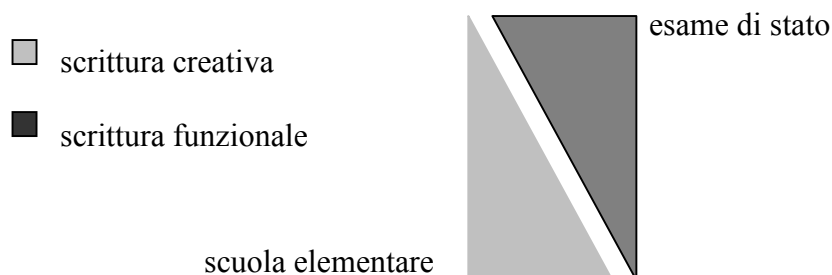
2.3. Se in questa rassegna di forme testuali praticabili a scuola non si è parlato di testi argomentativi, è solo perché, per i loro caratteri peculiari, sarebbe forzato farli rientrare in una delle due grandi categorie su cui ho impostato il discorso; comunque mi riprometto di dedicare un paragrafo apposito a questi testi. Non si è parlato poi di temi, e questa omissione è proprio voluta. Se ripensate un attimo al “decalogo” per la scrittura presentato all'inizio, vedete che il tema è la negazione di quasi tutti i suoi principi: nega la varietà dei tipi di testo perché nel tema può stare un po' di tutto, in un magma indistinto; di conseguenza non si presta a formulare consegne specifiche (“tema” è scrivere a partire da un titolo e null'altro), né a criteri di valutazione differenziati; è una prova lunga e impegnativa che di conseguenza si pratica di rado; nega la gradualità ripetendosi più o meno identico di ciclo in ciclo scolastico. È vero che sotto il nome di “tema” alcuni fanno passare molte delle attività che ho caldeggiato, chiamando “tema” qualunque cosa facciano scrivere a scuola. Ma io temo sempre che sotto vecchie parole rispuntino vecchie abitudini; piuttosto che dire “facciamo i temi, a patto che diventino altro”, credo più produttivo proclamare: mettiamo da parte una buona volta il tema, e impegniamoci nel resto, che è tanto.

2.4. In che rapporto mettere nel curriculum i due ambiti, scrittura creativa e scrittura funzionale? Io credo che da vari anni si vada parlando della prima con troppa insistenza e troppa esclusività. Anche nella scuola è questa che suscita entusiasmi tali che pare che tutto il rinnovamento della didattica della lingua, a tutti i livelli, debba passare di lì. Ora convengo che la scrittura creativa può avere un ruolo importante nello sviluppo equilibrato di una persona, può dare momenti di gioia, contribuire a risolvere difficoltà psicologiche, per tutta la vita. Ma la scuola ha anche altri compiti. Nel tratteggiare i vantaggi degli usi creativi della scrittura, ho messo anche in luce il loro limite: difficilmente in questo ambito si incontra l'uso della scrittura come elaborazione del pensiero⁴, come strumento di maturazione intellettuale. Questo ruolo mi pare debba essere preminente tra gli scopi dell'educazione alla scrittura nei livelli alti dell'istruzione. Da questo punto di vista, direi che considero la scrittura creativa un mezzo, un punto di partenza, la scrittura funzionale un fine. I mezzi non sono meno importanti dei fini, purché servano a raggiungerli. All'esame di stato chiediamo di scrivere, come prova del traguardo formativo raggiunto, un testo di analisi o un piccolo saggio documentato; molto si potrebbe variare e migliorare, ma qualcuno si sentirebbe di mettere sullo stesso piano la capacità di improvvisare una fantasiosa poesia alfabetica?

In definitiva, tenuto conto del rapporto mezzo-fine, tenuto conto della preminenza degli scopi di educazione intellettuale al termine degli studi, darei alla scrittura creativa uno spazio prevalente all'inizio della scuola elementare, per poi restringerlo gradualmente a vantaggio della scrittura

⁴ È qui d'obbligo il rinvio allo studio psicologico più completo apparso sulla scrittura: Bereiter, C., Scardamalia, M., *Psicologia della composizione scritta*, trad. it. a cura di D. Corno, La Nuova Italia, 1995.

funzionale, che avrebbe un ruolo quasi esclusivo negli ultimi anni dell'istruzione scolastica. Se posso esprimermi con una figura, rappresenterei il rapporto fra i due ambiti così:



3. La progressione nel corso degli studi

3.1. Vengo ora al tema principale per cui mi avete chiamato: come distribuire le attività di scrittura nel corso degli studi? che cosa fare prima, che cosa fare dopo lungo la carriera di uno studente?

Naturalmente sarebbe sbagliato dare prescrizioni rigide, che ignorassero la varietà delle situazioni locali e anche delle propensioni di insegnanti e gruppi di insegnanti. Ma non mi pare produttiva la situazione attuale, in cui tendenzialmente tutti fanno di tutto: non mi stupirei di trovare che in una terza superiore si compongono filastrocche e in una terza elementare si scrivono saggi documentati (del resto, che cosa volevano essere le famigerate “ricerche”?)

Credo che sarebbe giusto che lo stato fissasse, per la scrittura come per il resto, un nocciolo comune di apprendimenti a cui si deve mirare per ciascun ciclo di studi: attraverso gli o.s.a., o attraverso la vecchia formula dei programmi, soprattutto attraverso le norme per gli esami di fine ciclo; fatto questo, resterebbe ampio spazio alla creatività didattica delle scuole e dei singoli insegnanti.

Con questo spirito, ai tempi della fallita riforma Berlinguer (quando ancora credevo che qualcosa in questo paese fosse riformabile) feci un tentativo di delineare una progressione di obiettivi dell'educazione linguistica; riproduco la parte relativa alla scrittura, impostata in termini di forme testuali da coltivare prioritariamente in ciascun ciclo di studi. Naturalmente un tentativo del genere, compiuto individualmente, ha molto di arbitrario, e dovrebbe essere corretto e affinato; speravo di suscitare una discussione, ma credete voi che qualcun altro si sia sporcato le mani entrando così nel concreto?

In mancanza di discussione, le mie idee si sono fermate a quel punto; vi ripropongo quindi l'appunto più o meno come era. Il mio proposito era di dare una prima idea dei termini in cui dovrebbero essere scritti gli o.s.a. (problema ancora aperto), per cui il punto di vista è quello della normativa statale. Ma forse questo approccio può servire anche alla riflessione su cosa programmare a livello di istituto, nelle reti di istituti, nei progetti di continuità, in particolare negli istituti comprensivi.

Pensando a una normativa statale, indicavo un “livello – soglia”, il nocciolo minimo comune su cui ogni scuola sarebbe tenuta a impegnarsi, per tutti. C'è chi inorridisce alla parola “minimo”, come se pronunciarla evocasse un abbassamento degli *standard* di istruzione – un po' come quelli che evitano la parola “cancro”, superstiziosamente temendo che la parola evochi la cosa; ma io mi sento autorizzato da De Mauro, che ha parlato di SMIG, “sapere minimo garantito”, riadattando la sigla usata in Francia per “salario minimo garantito”. E per evitare appunto che questo “minimo” potesse essere scambiato per un massimo, o per uno *standard* desiderato, cercavo di indicare, sotto l'etichetta “livello di eccellenza”, alcuni obiettivi ulteriori a cui si potrebbe mirare ad ogni livello di scuola, almeno per una parte degli allievi. Forse avrei dovuto precisare che quel che è proposto come “livello di eccellenza” per ogni ordine di scuola andrebbe poi incluso nel “livello soglia” dell'ordine immediatamente superiore.

Nella lista delle forme testuali da coltivare non troverete quelle di tipo creativo. Non ho mai immaginato che una lista del genere prescriva tutto e solo quel che si può fare. Ma se la scrittura creativa è un mezzo, come dicevo, una lista di obiettivi ha a che fare coi fini; al limite, vorrebbe coincidere col repertorio delle prove d'esame proponibili alla fine di un ciclo. Ora è bene che alle elementari si compongano filastrocche, o che alle superiori si scrivano novelle; ma proporreste queste cose come prove d'esame?

SCRITTURA: UN'IPOTESI DI PROGRESSIONE

Scuola elementare

livello soglia

- resoconto di esperienze vissute, personali o collettive;
- avvisi, promemoria, ricette e altri testi funzionali
- ...*livello di eccellenza*
- riassunto di testi narrativi in misure prefissate.

Scuola meda

livello soglia

- narrazioni di esperienza
- descrizioni
- progetti
- schede di studio

livello di eccellenza

- semplici testi normativi
- riassunto di testi espositivi

Biennio

livello soglia

- resoconto di esperimenti scientifici, attività di ricerca...
- descrizione tecnica;
- risposte sintetiche a domande su argomenti di studio
- redazione in forma scritta di testi orali registrati

livello di eccellenza

- relazione di sintesi e confronto da due testi espositivi o argomentativi;
- testi argomentativi

Triennio

livello soglia

- relazione di sintesi da fonti documentarie plurime
- domanda di lavoro, curriculum personale

moduli di indirizzo

- relazione tecnica, o altre forme testuali specifiche del settore di indirizzo

Naturalmente, se una lista del genere dovesse davvero diventare norma, se dovesse essere il punto di riferimento di un sistema di valutazione nazionale, dovrebbe essere accompagnata da specificazioni sui livelli richiesti per ogni forma testuale: ad esempio quale lunghezza, quale grado

di correttezza (se è possibile specificarlo), quale controllo di diverse varietà linguistiche (anche se questo è in parte implicito nella definizione dei generi testuali). Nel mio appunto del 1999 c'era anche qualche primo rozzo tentativo in questo senso, ma non mi ci soffermo adesso.

Un'obiezione che a volte mi è rivolta da colleghe della scuola elementare è: al nostro livello si può fare, noi facciamo, molto di più di quello che qui è indicato. Ammetto che le specificazioni incluse nella lista sono poche e generiche: questo riflette la mia scarsa competenza su questa scuola, ma anche il fatto che largo spazio vi può avere la scrittura creativa, che non rientra nei "miei o.s.a.". Detto questo, se alla scuola elementare si possono scrivere riassunti, testi argomentativi, regolamenti, lettere ai giornali, non voglio contrastare il grande principio di Bruner che "è possibile insegnare qualsiasi cosa a qualsiasi età". D'accordo dunque, a patto che gli obiettivi minimi comuni siano perseguiti prioritariamente e che si eviti il pericolo che ho indicato per il riassunto, di far assumere e poi cristallizzare strategie di livello cognitivo troppo elementare per compiti complessi.

3.1. Per quando discutibili siano le singole scelte, resta forse utile riflettere sui criteri su cui si potrebbe impostare una progressione delle attività di scrittura, delle richieste da rivolgere a ogni ciclo scolastico. Rileggendo a posteriori il mio appunto, mi pare di poterne individuare tre, relativi rispettivamente agli ambiti sui quali scrivere (o "domini tematici"), ai tipi testuali, ai processi cognitivi implicati.

Per quanto riguarda gli ambiti, mi pare che la progressione vada da quello dell'esperienza personale a quello della realtà più oggettiva (il mondo intorno a noi, gli argomenti di studio), per sboccare poi nel dominio delle realtà sociali e professionali.

Per i tipi testuali vedrei, in chiave pragmatica, una progressione dai testi centrati sulla "prima persona" spesso a dominanza espressiva (scrivere di sé, o a partire da sé), a quelli "in terza persona" (centrati sul riferire dati e concetti), a quelli "in seconda persona" (centrati sul persuadere: testi a dominanza argomentativa).

Quanto ai processi cognitivi, riferirei la progressione essenzialmente alle fonti a cui si attingono le idee, i contenuti da elaborare in forma scritta: dapprima la fonte principale è l'esperienza personale così come si recupera dalla memoria, poi si aggiungono fonti esterne (appunti, documenti, anche visivi e sonori), in un primo tempo usate una per volta; al livello più alto si usano fonti plurime per estrarne dati, confrontarle, valutarle ecc.

4. Qualche osservazione sul testo argomentativo

Di testo argomentativo in questi anni si è parlato molto, a volte anche a sproposito. Per esempio lo si è identificato col tema; ora è vero che certi temi si prestano a essere svolti in chiave argomentativa, ma dare semplicemente un titolo che faccia riferimento a una questione, o una consegna "esprimi la tua opinione su..." non è sufficiente a impostare seriamente un'argomentazione.

A volte poi si è chiamato "argomentativo" qualunque testo avesse a che fare prevalentemente con concetti più che con dati di fatto. Penso invece che non bisognerebbe mai perdere di vista la specificità dell'argomentazione, che è lo scopo di persuadere un destinatario (singolo o plurale) di un'opinione che è, o potrebbe essere, controversa. Un insegnante o un libro di testo che spiega la struttura del sistema solare non argomenta, anche se maneggia concetti, anche se cita le prove che si hanno della descrizione che se ne dà; non argomenta, perché nessuno oggi mette seriamente in discussione le idee astronomiche in proposito: queste cose sono oggetto di insegnamento, non di persuasione. Naturalmente la faccenda era diversa per Galileo: non è oggetto di argomentazione ciò che è accettato per "vero" dal senso comune e dalla comunità scientifica, fino al momento in cui qualcuno non lo mette in discussione.

In chiave di didattica della scrittura, questo significa che una relazione su argomenti di studio o di ricerca non è di solito un testo argomentativo, appartiene piuttosto alla categoria del testo espositivo (il testo che riferisce, spiega, insegna, non mira a persuadere). Per avere un vero testo argomentativo bisogna partire da una controversia, una questione che è oggetto di discussione, e

non può essere risolta da una dimostrazione scientifica o da una semplice raccolta di dati: per questo appunto se ne discute e si portano argomenti (non dimostrazioni) a favore di questa o quella soluzione. Appartengono tipicamente al “campo dell’argomentazione” (come lo definiva Perelman) le questioni interenti a scelte pratiche, pubbliche o private, dunque gli ambiti della religione, della morale, della società, dell’educazione, e anche questioni più spicciole di comportamento.

Dunque, se vogliamo chiedere di scrivere un testo argomentativo, dobbiamo innanzitutto porre una questione che sia o possa essere oggetto di controversia; in secondo luogo dobbiamo chiedere non semplicemente di riferire o esprimere opinioni, ma di sostenere un’opinione, portando ragioni, confutando quelle che possono essere addotte in contrario, e così via.

Questa è indubbiamente una delle richieste di scrittura più complesse che possiamo fare. In primo luogo, se il testo argomentativo è un testo “centrato sulla seconda persona”, come accennavo prima, cioè orientato sul destinatario da persuadere, richiede un decentramento cognitivo molto più forte che un testo espressivo (“di prima persona”) o espositivo (“di terza persona”): bisogna “mettersi nei panni” di un destinatario, individuare i presupposti e le premesse che può avere in mente e che possiamo condividere, per muovere da quelle verso l’opinione a cui lo vogliamo condurre, e sappiamo quanto questo sia difficile. In secondo luogo, dal punto di vista puramente testuale, è un testo che esige il massimo di struttura, di compattezza, e dunque di pianificazione: tutto deve essere organizzato in funzione di un unico scopo.

Queste le ragioni per cui è bene lavorare sul testo argomentativo a scuola, e per cui è bene non farlo né troppo presto, né superficialmente. Mi pare che l’esperienza suggerisca che si può cominciare a lavorarci alla fine della scuola media, e dedicarci il biennio superiore. Poi, al triennio, dove al centro del lavoro dovrebbe essere la scrittura documentata e la scrittura in contesti disciplinari e professionali, certo possono farne parte momenti o aspetti di argomentazione (ad esempio, una relazione tecnica spesso argomenta la bontà di una scelta rispetto a un’altra), ma a quel punto uno studente dovrebbe essere già in grado di maneggiarli.

Quanto ai procedimenti didattici di approccio al testo argomentativo, mi pare ne siano stati sperimentati due. Il primo, il meno difficile, più adatto alla scuola media, muove dall’argomentazione orale: la questione è dapprima discussa in classe (ma quanto lavoro prima ancora, per ottenere un abito di discussione regolata!); le principali ragioni a favore delle due (o tre) tesi principali, nonché le confutazioni delle ragioni avverse, sono raccolte alla lavagna; infine si chiede di scrivere un testo. Il secondo procedimento, più impegnativo, parte dall’analisi di brani argomentativi (e il primo problema è trovarne che abbiano una struttura argomentativa chiara e siano accessibili ai ragazzi per la questione discussa, le conoscenze presupposte, il linguaggio); l’analisi porta a individuare le principali categorie dell’argomentazione, quelle che io chiamo le “mosse argomentative”⁵: tesi, argomenti, confutazione della contro-tesi, anticipazione delle possibili obiezioni, concessione, perorazione, e così via. Una volta visto come queste cose funzionano nei testi altrui, si passa a scriverne di propri, eventualmente partendo da giochi come svuotare un testo argomentativo del suo contenuto e utilizzarne la struttura come schema per una questione diversa, o rovesciare puntualmente la tesi e gli argomenti di un testo dato, e così via. È un campo, insomma, in cui gli approcci ludici si possono alternare a quelli più “seri”; ma resta comunque un terreno di lavoro molto impegnativo.

⁵ Per questo, e per esempi più sviluppati dei procedimenti qui solo accennati, rinvio ai testi raccolti in *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, a cura di A. Colombo, La Nuova Italia, 1992.