

SCRIVERE NELLA SCUOLA MEDIA SUPERIORE

a cura di *Maria G. Lo Duca*

Quaderni del Giscel n. 9

La Nuova Italia, Firenze, 1991

INDICE

INTRODUZIONE

Maria G. Lo Duca

PARTE I

Tipologia dei testi

TIPOLOGIE DEI TESTI: CATEGORIE DESCRITTIVE E GENERI TESTUALI

Bice Mortara Garavelli

IPOTESI DI INTERVENTO SUL TESTO ARGOMENTATIVO TRA LA MEDIA E IL BIENNIO. A PROPOSITO DELLA CORREZIONE: SPUNTI OPERATIVI

GISCEL Veneto e LEND Verona

L'USO DELLA DESCRIZIONE NEI TESTI: ANALISI E ITINERARI DIDATTICI

GISCEL Veneto

DEFINIZIONI E PROCESSI DI SCRITTURA

Maria Bertoldi, Enrico Marchet e Maria Rizzato

IL TESTO INFORMATIVO NELLA COMUNICAZIONE SCRITTA

Agostino Roncallo (GISCEL Lombardia)

PARTE II

Scrittura e riscrittura

LA SCRITTURA TRA VIRGOLETTE

Radiana Nigro

PROPOSTE DI SCRITTURA E RISCrittURA NEL BIENNIO

Maria Grazia Baruffaldi, Donatella Cortellini e Maria Attilia Sabatino

DALL'«ESERCIZIO DI POESIA» ALLA COMPrensIONE DEL TESTO POETICO

Fausta Billi e Anna Maria Laville (GISCEL Campania)

«PER SCRIVERE BENE NON DEVO DIMENTICARE DI...». TRE ESPERIENZE DI SCRITTURA NELLA SCUOLA SUPERIORE

Pinella De Pau, Clara Manca e Vannina Pudda

PARTE III

Indagini su...

CHI TI HA DATO LA PATENTE? OPINIONI DEI DOCENTI DEL BIENNIO DELLA SECONDARIA SULLA COMPETENZA LINGUISTICA DEGLI ALUNNI (PRODUZIONE SCRITTA) IN INGRESSO NELLA SCUOLA SUPERIORE

Maria Cristina Castellani, Marco Preti e Mariella Tixi (GISCEL Liguria)

LE INDICAZIONI DEI MANUALI PER LA PRODUZIONE DI TESTI SCRITTI

GISCEL Sardegna

INTRODUZIONE

Questo volume raccoglie i testi degli interventi al IV Convegno nazionale del GISCEL (Abano-, 24-26 novembre 1988) relativi al settore «scuola superiore» (le relazioni riguardanti la scuola dell'obbligo sono raccolte nel volume *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, a cura di M.A. Cortelazzo, comparso contemporaneamente a questo nella stessa collana). Com'è facilmente immaginabile, il convegno aveva come tema «la scrittura» e si proponeva di fare il punto, più che sulle riflessioni teoriche che hanno investito in questi ultimi anni il settore, sulle molteplici e coraggiose esperienze didattiche che ne sono scaturite. Soprattutto una domanda aspettava da troppi anni una risposta, o almeno qualche risposta parziale ma convincente: se la pratica tradizionale dello scrivere scolastico (soprattutto temi, ma anche riassunti e commenti) ha dato e continua a dare, a detta di molti, frutti così insoddisfacenti, quali alternative, o anche soltanto quali aggiustamenti, si potevano suggerire, quali percorsi già sperimentati potevano con profitto essere esportati in situazioni scolastiche simili (per età degli studenti, in modo particolare) a quelle per le quali erano stati progettati e messi a punto? Era questo l'interrogativo, come si vede assai ambizioso, cui il convegno voleva dare una risposta: se ci sia riuscito, anche solo in parte, spetterà ai lettori giudicarlo. Noi vorremmo, da parte nostra, in queste brevi note introduttive, suggerire alcune possibili chiavi di lettura dei testi che seguiranno.

Per prima cosa, ci pare esca rafforzata da questa rassegna l'idea di un rapporto stretto, anzi strettissimo, tra il momento della riflessione sui testi, i «buoni testi» prodotti da altri, e il momento della produzione (su questa tematica, cfr. soprattutto i contributi del GISCEL Veneto e di Pinella De Pau, Clara Manca e Vannina Pudda del GISCEL Sardegna). Dove però «riflessione» significa molte cose: non solo lettura e comprensione del contenuto, ma analisi dei percorsi formali effettuati dall'autore di volta in volta chiamato in causa, delle sue scelte (sintattiche, lessicali, stilistiche), dei suoi scopi. I testi proposti agli studenti non vengono quindi selezionati per la loro astratta «bellezza» o significatività storico-letteraria, ma sulla base di un ben preciso obiettivo didattico, che nel caso specifico è quello dell'addestramento ai vari tipi di scrittura.

È uno dei molti modi in cui si possono - anzi, a nostro parere, si devono - leggere i testi. Sappiamo che questa impostazione non è da tutti condivisa. C'è chi teme il pericolo che un uso troppo «analitico», soprattutto delle opere letterarie e degli autori «importanti», finisca per allontanare gli studenti proprio da quelle opere e da quegli autori su cui si è maggiormente insistito. E a questo livello la «bontà» del metodo e la pertinenza degli esercizi proposti possono non essere molto importanti, nel senso che possono sortire lo stesso indesiderato effetto di noia e di rifiuto.

Il pericolo è reale, e la preoccupazione è a nostro parere giustificata. Tuttavia l'uscita dal dilemma non è difficile, poiché gli insegnanti più avveduti sanno bene che i testi vanno proposti e utilizzati in

modo diverso, a seconda dell'obiettivo didattico che di volta in volta ci si pone: quindi lettura veloce, anche solo individuale, se l'obiettivo è quello di conquistare al «piacere di leggere» i propri studenti. In questo caso l'analisi minuziosa del testo proposto alla lettura può non essere necessaria, può addirittura risultare fuorviante. Anche la scelta dei testi dovrà essere mirata al raggiungimento di questo obiettivo, quindi i testi saranno il più possibile piacevoli, i contenuti coinvolgenti e interessanti, le scritture e gli autori «facili» rispetto all'età e alla cultura (in senso lato) degli studenti.

Ma se l'obiettivo didattico è, come nel caso di cui ci stiamo occupando, quello di addestrare a una scrittura matura, consapevole, sorvegliata, allora i testi devono diventare fonte di «insegnamenti», e quindi: a) andranno scelti secondo criteri che potremmo definire di utilizzabilità pratica; b) andranno «sezionati», «guardati al microscopio» e «manipolati», in modo che risulti alla fine chiaro come sono stati costruiti, attraverso quali strategie, e perché.

In questo secondo caso diventano legittime operazioni che nel primo caso sarebbero arbitrarie: ad esempio, si potrà estrapolare da un testo solo un piccolo spezzone, un frammento che per una qualche ragione sembri significativo e lavorare solo su quello; si potranno analizzare gli elementi di coesione e di coerenza semantica del testo, per capirne la logica interna e la funzione; si potranno manipolare i testi fino al punto da renderli irriconoscibili, cambiandone *l'incipit*, o il finale, o il tipo di scrittura (trasposizione di una narrazione in testo teatrale, ad esempio, o viceversa), o lo scopo (trasformazione di un testo serio in un testo satirico, o ironico, o scherzoso) e così via. Sempre, comunque, per far ciò, avremo bisogno di modelli, e cercheremo questi modelli tra i tanti testi che sono già stati prodotti.

Si muovono appunto in questa direzione molti contributi che qui presentiamo. La prima sezione del volume, dal titolo «Tipologia dei testi», è aperta dall'intervento di Bice Mortara Garavelli, che è una introduzione alla problematica della tipologia, sempre molto pertinente in ambito scolastico. Le domande iniziali - quali tipi di testo far produrre agli allievi? quali modelli assumere? - suscitano immediatamente altre non meno impegnative domande: quali e quanti sono i «tipi di testo»? che cosa si intende normalmente nella ricerca linguistica per «tipo di testo»? quali sono le caratteristiche che una tipologia deve prendere in considerazione per descrivere i testi? che relazione esiste fra i «tipi» astratti, una volta individuati, e la molteplicità dei testi concreti, che ciascuna comunità di parlanti produce per soddisfare i propri «bisogni» comunicativi? Domande, queste, tutt'altro che scontate, che non si possono ignorare pur non dimenticando che, comunque, il problema applicativo più interessante è, come scrive la stessa autrice, «connettere i "modelli" di cui si è parlato alle varietà di lingua, specialmente alle varietà funzionali-contestuali, agli stili e ai registri».

I contributi che seguono immediatamente - tutti, tranne l'ultimo, frutto del lavoro di gruppi di insegnanti - raccolgono la sfida tipologica e si muovono in quest'ambito: individuati, con gli strumenti che la ricerca ha elaborato, dei «tipi» particolarmente interessanti per il lavoro didattico (il «tipo argomentativo», il «tipo descrittivo», il «tipo informativo»), si presentano i risultati di percorsi didattici finalizzati all'acquisizione non di astratte (e generiche) abilità di scrittura, ma di tecniche differenziate e strategie mirate ai diversi tipi di scrittura, «argomentativa», «descrittiva» o «informativa».

Ad esempio, la relazione di Maria Bertoldi, Enrico Marchet e Maria Rizzato «Definizioni e processi di scrittura» individua nella «definizione» una delle dimensioni più caratterizzanti del tipo argomentativo, proponendo un itinerario finalizzato all'acquisizione di questa specifica sotto-abilità, la quale si rivela ovviamente utile anche ai fini di una più attenta competenza semantica e di una maturazione logica complessiva.

In molti di questi interventi il percorso individuato va dai «modelli» (anzi dai «modelli forti», come si esprime la relazione del GISCEL Veneto, di Bianca Bianchi Balduino *et al.*) ai testi prodotti dagli

allievi, attraverso il passaggio obbligato della riflessione esplicita (e a volte critica) sui modi e le forme dei testi da cui si è partiti. Nel far ciò si usano «modelli» giustamente diversificati: poiché si describe, si argomenta (e si definisce) in politica, in pubblicità, nei manuali scolastici, in letteratura. Dunque ritroviamo una grande e pregevole varietà di testi-modello in queste pagine.

Non manca neppure, però, il percorso inverso: se l'analisi dei testi prodotti da altri può rivelarsi utile alla scrittura, in un percorso che va dalla lettura/comprendimento alla produzione, ugualmente utile può rivelarsi l'attività di scrittura quando sia finalizzata all'acquisizione di una più raffinata capacità di lettura di testi altrui. È la proposta di Fausta Billi e Anna Maria Laville «Dall'esercizio di poesia alla comprensione del testo poetico», dedicata a un tipo testuale, il testo poetico, tra i più complessi e «duri» da sciogliere in campo didattico. È una proposta particolarmente illuminante, perché ci fa riflettere sulla «circularità» dei processi relativi all'uso della lingua: se è vero, come ampiamente emerge da queste ricerche, che «saper leggere» può essere importante, forse indispensabile, ai fini di un «saper scrivere», è però vero anche il contrario, cioè che «saper scrivere» migliora, affina anche le capacità di lettura e comprensione dei testi.

Abbiamo già accennato alla complessità dell'attività di scrittura, la quale comporta non solo una scelta tipologica, che potremmo definire di tipo funzionale (quale tipo di testo dovrò produrre, per poter raggiungere lo scopo che mi prefiggo?). Non meno importante sarà l'addestramento all'uso delle tecniche specifiche dello scrivere, su cui bisognerà soprattutto (ma non solo) consultare la seconda parte del volume: saper riportare un discorso altrui, ad esempio «La scrittura tra virgolette», di Radiana Nigro), saper manipolare un testo narrativo nelle più diverse direzioni, cambiando l'ordine di narrazione dei fatti, o trasponendo una narrazione in forma teatrale (cfr. «Proposte di scrittura e riscrittura nel biennio», di Maria Grazia Baruffaldi, Donatella Cortellini e Maria Attilia Sabatino); saper intervenire a più riprese sul proprio testo, in una visione «dinamica» della scrittura che ha nella correzione, anzi nelle diverse e successive fasi della correzione, uno dei suoi momenti caratterizzanti (cfr. in particolare «Ipotesi di intervento sul testo argomentativo tra la media e il biennio» GISCEL Veneto-LEND Verona, di Cecilia Chiumenti *et al.*). Anche in questo caso si tratta di abilità e sotto-abilità complesse, di cui non è più pensabile che gli studenti possano appropriarsi senza specifico addestramento.

Chiudono il volume due interventi che si differenziano in parte dal taglio più dichiaratamente didattico degli altri lavori. Si tratta di due ricerche, di cui la prima è dedicata alle attese e alle opinioni degli insegnanti di scuola media superiore, rispetto alla preparazione che la scuola dell'obbligo fornisce in fatto di scrittura «Chi ti ha dato la patente? Opinioni dei docenti del biennio della secondaria sulla competenza linguistica degli alunni (produzione scritta) in ingresso nella scuola superiore», di Maria Cristina Castellani, Marco Preti e Mariella Tixi, del GISCEL Liguria); la seconda prende in considerazione le indicazioni pratiche che, il più delle volte sotto forma di esercizi, alcuni manuali (grammatiche e antologie) danno in fatto di scrittura «Le indicazioni dei manuali per la produzione dei testi scritti», di Cristina Lavinio e GISCEL Sardegna). Grazie a queste ricerche la nostra conoscenza della situazione scolastica, relativamente al tema che ci interessa, risulta ora molto meglio documentata e meno impressionistica.

Concludendo: ci pare che questi contributi, così ricchi di dati e di spunti, ci consegnino una situazione in movimento, interessante sotto molti aspetti. Intanto è significativo il fatto che, mentre il dibattito sul «tema d'italiano» sembra ancora appassionare qualcuno (cfr. ad esempio l'intervento di Dario Antiseri «Se il tema di italiano diventa un problema non è una pratica nefasta», nell'ultimo numero di «Metafore», II,2, 1990), nessuna di queste relazioni affronta specificamente questo tema.

Segno, forse, del fatto che per gli «addetti ai lavori» il problema vero dello scrivere a scuola ha cessato da molto tempo di essere quello, davvero troppo semplicistico, del «tema sì/tema no». Oggi la ricerca didattica più seria e avvertita si muove in altre direzioni e si prefigge obiettivi ben più ambiziosi, dedicando energie non tanto a ridicolizzare, o anche solo a discutere, certe pratiche scolastiche tradizionali, quanto a scoprirne di nuove, a descriverle, a classificarle, a valutarle negli obiettivi e nei risultati, nel tentativo coraggioso di fondare («fondare», è questo il termine esatto) una tradizione di ricerca in tal senso.

Maria G. Lo Duca