

Scrittura e scritture insegnare e apprendere una competenza trasversale complessa

Maria Luisa Jori

“Lo scrivere è una necessità di sfogo in alcuni; e questa, ben diretta, modificata, e affatto scevra di ogni altro bisogno, può spingere l'uomo ad essere quasi che un dio.”
(Vittorio Alfieri, *Del principe e delle lettere*)

PENSARE PER SCRIVERE E SCRIVERE PER PENSARE

Gli studi di linguistica applicata a partire dagli anni Settanta hanno incominciato ad offrire al mondo della scuola (libri di testo e insegnanti di ispirazione innovativa e sperimentale) i primi strumenti didattici utili per sviluppare con efficacia le quattro abilità linguistiche degli scolari italiani, precedentemente affidate all'improvvisazione soggettiva dei docenti di buona volontà e soprattutto alla selezione (si ricordi la denuncia di Don Milani in Lettera a una professoressa). Alla tradizione dell'insegnamento normativo della grammatica si è sostituito da allora il principio dell'**educazione linguistica**, secondo il quale la lingua non si impara studiandone teoricamente le “regole”, ma attraverso l'esercizio attivo delle sue varietà nella pragmatica delle situazioni comunicative (reali o simulate). Questa concezione ha ispirato tutte le riforme dei programmi della scuola dell'obbligo a partire dalla fine degli anni Settanta e, dopo un decennio, l'italiano per biennio e triennio superiore nel Progetto Brocca. Gli insegnanti di lettere che hanno saputo aggiornarsi hanno quindi imparato a basare l'insegnamento della comunicazione scritta prevalentemente sulle tecniche derivate dagli studi di linguistica testuale, trascurando o sottovalutando i contenuti di pensiero e gli aspetti psicologici ed etici della scrittura, come risulta dai vari tipi di griglie di valutazione prodotti fino ad oggi.

La scrittura è un artificio usato spesso per soddisfare motivazioni di ordine psicologico, quando si sente il bisogno di interiorizzare le esperienze, traducendo in ordine razionale le emozioni confuse, o di collocarsi con il pensiero cosciente nei confronti dei punti di vista degli altri, assumendo così un'identità propria. Ma si ricorre alla scrittura anche per la sua funzione etica, in quanto la comunicazione scritta, rispetto all'oralità, definisce in modo meno equivocabile il pensiero, certificandolo presso i riceventi nel tempo e nello spazio, e soprattutto garantisce per sua natura una più indelebile assunzione di responsabilità da parte dell'emittente rispetto all'universo dialogico in cui questi si colloca con il proprio testo. Tali caratteristiche sono talmente intrinseche ad ogni scritto, anche perché determinate dalla lunga tradizione storica, che neppure le registrazioni del parlato, introdotte e rese facili dal progresso tecnologico del nostro tempo, le hanno potute sostituire e scalzare.

Per poter soddisfare le motivazioni psicologiche ed etiche della scrittura è necessario naturalmente saper usare in modo corretto ed efficace la lingua scritta. Quindi ben vengano - a questo scopo - le tecniche suggerite dalla linguistica, dalla semiologia, dalla neoretica. Tuttavia non dobbiamo dimenticare il fatto che il pensiero, prima di tradursi nell'artificio della codificazione scritta, è formulato nel linguaggio spontaneo proprio dell'oralità. La comunicazione orale è infatti più immediata e permette frammentazione e discontinuità del discorso, ripetizioni, correzioni, indeterminanze, ecc. Il processo della scrittura (definito *ricorsivo*) implica invece un ferreo controllo dell'invenzione e del ragionamento, in quanto consiste nel ripetere ciclicamente la simultanea attivazione sia della memoria a lungo termine sia delle categorie di selezione (nel rispetto di pertinenza e focalizzazione) e di collegamento (causa-effetto, analogia, opposizione, gerarchia temporale, ecc.), applicando con insistenza ai dati informativi, per esempio, operazioni di confronto e contrasto, di ordine logico e cronologico, ecc. Scrivere equivale pertanto - a tutti i livelli, cioè fin dalla prima alfabetizzazione - a pensare con rigore logico e filologico. Infatti il prodotto della scrittura sorprende l'autore stesso, il quale nel proprio testo scopre sempre una identità cognitiva e

concettuale che prima ignorava di possedere e che, offrendosi come rispecchiamento, rafforza l'autoconsapevolezza, mettendo a fuoco l'immagine di sé.

Se dunque è vero- come ciascuno scrivendo può verificare- che nel processo della scrittura si costruisce il pensiero, allora è innegabile il fatto che per saper scrivere sono necessari la ricerca di contenuti e il possesso di metodi del pensare. Anche la prima prova dell'esame di stato, offrendo l'opzione della scrittura documentata in alternativa al tradizionale tema, ha introdotto una concezione della composizione scritta che si fonda sull'opportunità di attingere a contenuti informativi come stimolo dialogico alla produzione del pensiero. D'altra parte già il pedagogista Celestin Freinet fondava l'insegnamento della scrittura sulla motivazione e lo scopo comunicativo del bambino, facendo nascere la correzione linguistica, come esigenza intrinseca e strumentale, dalla volontà di comunicazione personale e non viceversa (si ricordi la didattica del *testo libero* finalizzato alla pubblicazione sul *giornalino di classe*).

Credo quindi che sia necessario partire dai contenuti per insegnare a scrivere - a tutti i livelli della scuola- focalizzando l'attenzione dei discenti sugli aspetti psicologici ed etici della scrittura, in modo che le tecniche retoriche della costruzione del testo e la correttezza grammaticale e lessicale si presentino come mezzi indispensabili, ma non come fine. La scuola oggi può salvare la sua specificità formativa solo se riesce a rispondere alle esigenze di identità dei giovani, insegnando loro a costruirsi e comunicare con efficacia un personale punto di vista nell'ambito degli argomenti e dei problemi predominanti nell'universo dialogico che li circonda. Ritengo perciò utile che gli insegnanti cooperino nell'individuare, selezionare, ordinare questi contenuti (definibili, per il carattere interpretativo, di stimolo al pensiero critico, più *metadisciplinari* e *superdisciplinari* che interdisciplinari) secondo i livelli psicologici, cognitivi e di istruzione degli allievi: si possono aggregare in funzione dialettica (per un uso dell'efficacia didattica della *dissonanza cognitiva*) e stimolante (con una scelta di temi e problemi nell'ambito delle motivazioni dei discenti) testi di vario tipo, ma di difficoltà adeguata ai destinatari, in modo da offrire ai discenti dei parametri concettuali e interpretativi diversi con cui confrontarsi per arrivare all'identificazione di un proprio punto di vista. L'identità di pensiero si scopre infatti, soprattutto da parte dei giovani, attraverso il contrasto con quella degli altri; essa però si definisce meglio e si afferma attraverso il processo costruttivo della scrittura, che crea distinzione, più che nel facile scambio comunicativo dell'oralità, che induce alla mimesi e tende ad omologare, nella massa, gli interlocutori, come avviene in particolar modo nel rapporto tra pari tipico dei minori.

Per insegnare a scrivere è necessario però fornire stimoli non solo su *che cosa* pensare, ma anche sul *come*, cioè abituare a un metodo critico. Proprio in questo settore dell'insegnamento interviene l'aspetto etico: il rispetto della verità, il rigore nel riferire informazioni con attenzione critica alle fonti adoperate, la ponderata argomentazione dei giudizi, lo scarto dell'ovvio, del banale e la ricerca di dati nuovi e osservazioni originali, ecc. devono essere insegnati come elementi costitutivi della correttezza del pensiero che produce la scrittura. La procedura didattica che parte dalle tecniche formali per insegnare a scrivere finisce per trascurare questi aspetti, considerando il testo esclusivamente come prodotto linguistico. Bisogna invece distinguere la ricerca scientifica del linguista, che studia un testo come un *fenomeno* da analizzare e descrivere con gli strumenti specialistici della propria disciplina, dal compito dell'insegnante nei confronti del processo formativo di chi ha bisogno di usare la scrittura prima di tutto per identificarsi e collocarsi tra gli altri punti di vista, cioè di imparare la dimensione del pensiero e la responsabilità di quanto scrive per poter fruire fino in fondo del diritto a comunicare l'originalità di se stesso al mondo (*diritto di natalità*, secondo Annah Arendt).

ARTICOLO E SAGGIO BREVE : ORIZZONTI DI PENSIERO DIVERSI

La difficoltà, confessata anche da molti insegnanti da quando la prima prova dell'esame di stato ha posto il problema, di distinguere tra articolo d'opinione e saggio breve, in quanto entrambi discorsi basati sull'argomentazione, non può essere risolta solo attraverso un semplice confronto formale tra i due tipi di testi. La differenza tra le due scritture argomentative, infatti, risale alle peculiarità dei rispettivi orizzonti di pensiero: mentre l'articolo commenta un evento o un fenomeno nella sua particolarità, nel tempo e nello spazio contestuale al momento della scrittura, il saggio breve, anche quando prende spunto da avvenimenti contemporanei, offre piuttosto riflessioni in senso generale, al di fuori della contingenza spazio-temporale di un determinato fatto o problema, a meno che tratti con metodo scientifico una ponderata e documentata interpretazione di eventi o fenomeni del passato (saggio storico) o del presente (saggio socio-economico o politico). Pertanto è più probabile trovare un articolo su un quotidiano e un saggio breve in un periodico, dove le riflessioni e i commenti, anche se relativi all'attualità, non sono mai a caldo, ma sufficientemente distanziati dall'avvenimento oggetto di trattazione, tanto da poter fruire di un orizzonte di pensiero più ampio e di un punto di osservazione straniante.

Dunque articolo e saggio breve si differenziano originariamente proprio nella diversa distanza e ampiezza degli orizzonti di pensiero. Talvolta però si possono trovare saggi brevi esemplari presentati sui giornali in

funzione articoli d'opinione, quando per esempio viene pubblicata nelle prime pagine di un quotidiano una riflessione generale approfondita e competente su aspetti generali che traggono spunto da un fenomeno o un evento di recentissima attualità. In questi casi se si isola il testo dal contesto della pagina giornalistica su cui esso è pubblicato, esso potrà apparire (se rispondente alla relativa tipologia stilistica) come un saggio breve; ma lo stesso testo, al lettore del quotidiano che lo legge di fianco agli altri articoli di cronaca della pagina, che informano proprio sull'evento commentato, non potrà apparire che come un articolo di opinione a commento dei fatti del giorno.

L'esempio seguente è un articolo pubblicato sul Corriere della sera nel giorno in cui sono apparse le prime notizie sulla costruzione della mappa del genoma umano. In quel contesto informativo d'attualità come tale (cioè come un articolo di opinione) appariva al lettore l'argomentazione di Claudio Magris. Ma quando oggi noi leggiamo lo stesso testo, estrapolato dal contesto giornalistico in cui apparve in una certa data (per esempio ricavandolo da un sito Web oppure dal volume che raccoglie vari scritti dello stesso autore), non possiamo, date le sue caratteristiche stilistiche e soprattutto l'ampiezza dell'orizzonte di pensiero che lo caratterizza, che ritenerlo un esemplare saggio breve.

Spesso vengono incaricati degli scrittori a esprimere sui quotidiani la propria opinione su fatti di attualità in cui emergono problemi etici o di costume, come nel caso appunto di Claudio Magris. Gli scrittori hanno la caratteristica di pensare per orizzonti molto ampi, sostanzialmente estraniati (non estranei però) dalla contingenza del reale, che tendono a considerare da un punto di vista superiore, meno particolaristico possibile, dato che la letteratura, di cui essi sono creatori professionisti, è il regno dell'immaginario e del simbolico. Pertanto accade spesso che lo scrittore, incaricato di scrivere un articolo di commento a un fatto d'attualità, costruisce in effetti un saggio breve.

Per distinguere un articolo da un saggio breve sia nella lettura sia nella produzione scritta di testi si propone la seguente griglia, analiticamente orientativa soprattutto sul piano strutturale e stilistico. Inoltre si fornisce l'esempio di un saggio breve di Claudio Magris, corredandolo di una serie di domande che possono aiutare gli studenti ad analizzarne la struttura.

	articolo	saggio breve
SCOPO COMUNICATIVO	Informazione semplice e Precisa sulle notizie collocate nel tempo e nello spazio, con eventuali commenti a caldo.	Riflessione a distanza dalla notizia, con generalizzazione dell'argomento o del problema;
DESTINATARI	Si rivolge a lettori per lo più indeterminati, di un quotidiano generico o specifico	analisi e interpretazione di un fatto o un fenomeno o un problema. Si rivolge a lettori interessati all'argomento specifico
TIPOLOGIE TESTUALI PREVALENTI	Descrizione, narrazione, esposizione e/o sintetica argomentazione	Esposizione e/o analitica argomentazione
USO DELLE FONTI	Citazioni molto brevi, di poche parole; poche citazioni bibliografiche tra parentesi nel testo	Citazioni anche di più periodi Note bibliografiche e/o bibliografia in appendice al testo
STRUTTURA TESTUALE PIU' FREQUENTE	Incipit e primo paragrafo Sulla notizia (chi, dove quando come perché) Corpo centrale su alcuni aspetti della notizia	Primo paragrafo di sintesi o definizione dell'argomento che si vuole considerare. Corpo centrale di sviluppo analitico espositivo e argomentativo, con tesi secondarie, collaterali alla principale

	Ultimo paragrafo = le ultime notizie sul fatto oppure la sintesi del giudizio che si è argomentato	Ultimo paragrafo di commento = giudizio che si è voluto argomentare(tesi) o riflessione aforistica sull'argomento trattato
LINGUAGGIO	Standard, con lessico concreto e sintassi semplice (periodi con poche subordinate), espressioni anche vicine all'oralità (stile leggero, anche frizzante) Pensiero esplicito, concreto Uso del tempo presente o del passato prossimo	Chiaro, con lessico pertinente all'argomento trattato, cioè anche specialistico; sintassi con subordinazione di tipo logico. Riflessioni tendenzialmente aforistiche Uso dei tempi passati o del presente acronico
STILE (registro)	Stile prevalentemente diretto, di registro conversazionale; uso di strategie letterarie semplici	Stile comunicativo, registro meditativo e dialettico, centrato sulla consequenzialità logica

OLTRE L'UOMO?

di Claudio Magris

(Corriere della Sera, 13 febbraio 2001)

L'uomo - annuncia Zarathustra, il profeta del vangelo di Nietzsche - è un ponte che dev'essere superato. È discutibile che debba esserlo, come imperiosamente proclama Nietzsche, talora insopportabile come tutti i moralisti che pretendono di insegnare agli altri ciò che devono fare. Ma Nietzsche aveva capito, con un genio ineguagliato, che l'uomo può essere superato e che forse ciò sta già accadendo ossia che l'individuo, così come lo conosciamo da millenni - e che siamo propensi a ritenere eterno e immutabile - si trova in una fase di transizione e sta cambiando, sta diventando un altro. Forse sta avvenendo, in tempi incredibilmente più rapidi che in passato, una mutazione antropologica della nostra specie.

Ci sono voluti milioni e milioni di anni perché da forme di vita lontanissime dalla nostra umanità si arrivasse all'uomo; siamo pronti a riconoscere, pensando all'evoluzione, che i nostri antenati erano scimmie, roditori e tante altre cose ancor più diverse da noi, ma riluttiamo ad ammettere che i nostri pronipoti possano essere altrettanto diversi da noi e per noi inimmaginabili. Processi e metamorfosi che in passato richiedevano tempi lunghissimi, e non erano perciò percepiti dai singoli individui, ora si svolgono, in tutti i settori, con rapidità travolgente.

Negli ultimi venti o trent'anni il mondo è cambiato più che in tutto il settimo e ottavo secolo dopo Cristo. Ora la trasformazione potrebbe coinvolgere, grazie alla bioingegneria, non solo la società e la cultura ma anche la biologia, la natura stessa dell'uomo. La mappatura del genoma umano, la scoperta dell'alfabeto della vita umana, potrebbe contribuire a questa trasformazione, dare la possibilità di ricombinare in modo diverso le lettere di quell'alfabeto e di scrivere dunque un nuovo testo, di creare un uomo diverso. Una scoperta scientifica - come questa, di straordinario rilievo - non va valutata in base all'uso che se ne potrebbe fare; pure un crocefisso di bronzo può essere usato per rompere la testa a qualcuno, ma non è una buona ragione per vietare la fabbricazione di crocefissi.

La ricerca scientifica non può e non dev'essere ostacolata in nome di preoccupazioni morali, perché altrimenti ci sarebbe sempre un buon motivo per proibire qualsiasi cosa; nel caso particolare, inoltre, la mappatura del genoma umano offre grandi possibilità di aiuto all'umanità, ad esempio di prevenire e curare gravissime infermità. Era già possibile agire parzialmente sul genoma; ora la conoscenza della sequenza completa permette certo di agire con maggior fondamento. Tuttavia è innegabile che, quando una cosa - e ogni suo uso - è possibile, prima o dopo essa diviene realtà. La bomba atomica è stata fabbricata ed è stata gettata su due città. Le armi da sole non uccidono nessuno, dicono i repubblicani americani per giustificarne la libera vendita pure ai bambini, ed è vero che sono le persone e non le armi a sparare, ma se i bambini

portano a scuola le pistole, prima o dopo qualcuno spara al compagno di banco, così come noi ci davamo in testa le cartelle e le righe da disegno.

Per la prima volta nella storia, c'è la possibilità di manipolare intenzionalmente e direttamente la vita, di agire volutamente. Esplicitamente e con fulminea rapidità sull'individuo, di modificarlo. La clonazione umana, se verrà praticata - e lo sarà, se non lo è già stata - non potrà non incidere profondamente sul nostro modo di essere; il giorno in cui si potranno avere tre gemelli uguali al proprio nonno cambierà fatalmente il senso della famiglia e delle generazioni e con esso cambieranno i sentimenti umani e le rappresentazioni poetiche che quel senso implicava.

Come nelle bizzarrie della fantascienza, l'ingegneria genetica potrebbe domani creare esseri viventi intermedi fra l'uomo e altre specie, creature che non sapremmo come considerare e con le quali non sapremmo come comportarci. Sappiamo che i gatti vanno trattati con benevolenza e affetto, ma non pensiamo di dar loro il diritto di voto, perché la nostra civiltà - la nostra morale, la nostra essenza - si fonda sulla radicale distinzione tra l'uomo e gli animali o gli altri animali, gli altri esseri viventi. Un grande naturalista come Lorenz definiva questo atteggiamento "sciovinismo dell'umanità", perché sapeva che, per la natura, l'uomo è solo una specie fra le tante - come, fra gli uomini, un popolo rispetto agli altri - ma senza questo sciovinismo dell'umanità non possiamo vivere, pensare, decidere.

Domani, nuove forme viventi potrebbero metterci dinanzi alla difficoltà o impossibilità di dire "se questo è un uomo". Proprio tali possibilità hanno indotto pressoché dovunque a vietare ogni modifica ereditabile del patrimonio genetico, ma l'esistenza stessa di questa legge presuppone la coscienza della pericolosità di ciò che essa proibisce.

La scoperta del Dna è probabilmente la scoperta più grande, più rivoluzionaria della storia. Essa non tocca Dio o la natura, per i quali la vita è da sempre una continua creazione e manipolazione della vita, che forma e distrugge specie viventi, i dinosauri come l'uomo e domani l'"oltre-uomo" vaticinato da Nietzsche, il nostro eventuale discendente creato in laboratorio, come Homunculus da Faust nel poema di Goethe. È l'umanesimo, la fede nella centralità dell'uomo, che potrebbe vacillare; è l'uomo così come lo conosciamo, e il nostro volto che potrebbero venire alterati come nelle metamorfosi del mito antico.

Forse per questo il Galileo di Brecht - uno scienziato vittima dell'oscurantismo - dice che "il progresso non sarà che un progressivo allontanamento dall'umanità". Comunque, pur nel vertiginoso susseguirsi di scoperte sconvolgenti, tante cose continuano ad andare lentamente; si clonano le pecore - e forse gli uomini - ma il raffreddore e la calvizie continuano imperterriti a resistere, invitti, agli assalti della scienza. È difficile dire se sia una consolazione.

PER UNA ANALISI STRUTTURALE DEL SAGGIO DI CLAUDIO MAGRIS "OLTRE L'UOMO"

1. Enumera in modo progressivo ciascuno dei 9 paragrafi
2. Identifica gli argomenti principali di ciascun paragrafo, ricostruendo così la scaletta all'origine del testo
3. Identifica i collegamenti fra i paragrafi: segnala le parole-chiave attraverso le quali la prima frase di ogni paragrafo si ricollega all'ultima del paragrafo precedente
4. Elenca tutte le citazioni di altri autori (sono 5 in tutto)
5. Definisci l'idea centrale del saggio, chiedendoti:
 - a. Quale considerazione sintetica generale dell'autore ha generato lo sviluppo delle riflessioni che leggiamo nel saggio?
 - b. A quale tesi principale è pervenuto l'autore? Indica il paragrafo e la frase chiave in cui è esplicitata la tesi
6. Elenca gli argomenti collaterali alla tesi centrale.

DESCRIVERE LA SCRITTURA PER EDUCARE IL PENSIERO

La riforma della prima prova dell'esame di stato, con il superamento dell'unica tipologia del tema, ha legittimato il principio di fondare la composizione di testi scritti sulla documentazione, ma ha soprattutto introdotto nella scuola l'esigenza di esplicitare la didattica della scrittura. Per insegnare le nuove tipologie di composizione scritta occorre infatti trasferire i rispettivi modelli della comunicazione giornalistica (articolo e saggio breve) alla dimensione scolastica. Ora bisogna considerare il fatto che la scuola degli anni Novanta,

per la quale gli studenti delle ultime generazioni, insieme alle proprie famiglie, hanno perso ogni interesse formativo e culturale, con le normative sulla trasparenza della Carta dei servizi introdotta dalla legge sull'autonomia scolastica si è dovuta sempre più burocratizzare attraverso i meccanismi di certificazione. La valutazione, con la relativa giustificazione capillare attraverso griglie sempre più analitiche, ha assunto così una importanza prioritaria nei processi di insegnamento-apprendimento. In questo contesto la didattica della scrittura, priva di tradizione nella scuola italiana e costretta ad affrontare tempestivamente(dall'improvvisa riforma dell'esame di stato nel 1998) l'insegnamento di prove di tipo del tutto nuovo, ha cercato i suoi strumenti immediati nell'uso di liste articolate dei criteri valutativi. La proliferazione delle schede-guida per l'assegnazione razionale dei punteggi e dei voti agli elaborati degli studenti (proposte provenienti sia da parte di IRRSAE, sia dagli istituti scolastici nel relativo P.O.F., sia dagli insegnanti di lettere più ansiosi e scrupolosi, sia dai linguisti del GISCEL,così come da ricercatori e aggiornatori didattici) ha cercato di sopperire nel modo più pragmatico possibile alla generale mancanza di preparazione linguistica che caratterizza l'insegnante medio di italiano in Italia, dove le facoltà universitarie laureano chi andrà a insegnare la lingua materna nella scuola anche senza alcun esame di linguistica(come risulta statisticamente nella preparazione dei laureati in lettere attraverso gli esiti dei test di ingresso delle SSIS, le scuole di specializzazione all'insegnamento secondario).

Il modello di riferimento prevalente in questi ultimi anni nell'aggiornamento dei docenti per la didattica della scrittura, basato dunque sulle griglie di valutazione, ha origini lontane nella tradizione didattica delle lingue straniere(si vedano le pubblicazioni del LEND, Lingua e Nuova Didattica, fin dagli anni Settanta). Com'è noto infatti la matrice di tale modello proviene soprattutto dalla cultura anglosassone e francese, più avanzata di altre in questo campo per la storia coloniale dei rispettivi stati, che nel passato ha implicato precocemente l'esigenza di efficienti tecniche di insegnamento delle lingue nazionali agli stranieri. Indubbiamente oggi, con il fenomeno della globalizzazione e con l'arrivo anche in Italia di tanti immigrati da tutto il mondo, diventano preziosi per la nostra scuola tutti gli esempi metodologici che ci può offrire la tradizione didattica dei paesi con una tradizione di insegnamento della lingua nazionale come lingua 2. Ma una semplice riflessione sulle differenze negli obiettivi, nei metodi e nelle funzioni dei rispettivi apprendimenti di L1 e L2 dovrebbe portarci a distinguere il senso, l'efficacia e il valore dell'uso prevalente delle griglie di valutazione nei rispettivi percorsi didattici: mentre l'acquisizione di competenze nella lingua straniera consiste principalmente per gli studenti nell'impossessarsi di uno strumento linguistico, nel giungere a dominare il mezzo, a padroneggiare un altro codice oltre quello naturale, lo studio della lingua materna, nelle forme della comunicazione orale e scritta, implica necessariamente l'educazione al pensiero. Basti riflettere sul fatto che l'apprendimento delle discipline e qualsiasi approfondimento culturale primario(letture, raccolta di informazioni, ecc.) avvengono nella lingua della nazione di appartenenza.

Dopo tutta una tradizione di scrittura scolastica nella scuola italiana fondata da una parte sul principio della vocazione individuale alla comunicazione scritta(sostanzialmente riferita all'esercizio retorico del tema) e dall'altra, conseguentemente, sul giudizio soggettivo e insindacabile dell'insegnante, dobbiamo riconoscere come un progresso il fatto che da una parte si ritiene insegnabile la scrittura (nel senso di una formazione accessibile a tutti come scriventi, non come scrittori) e dall'altra si ricorre finalmente alla esplicitazione di criteri di valutazione che, se pur non possano mai ritenersi oggettivi, razionalizzano la valutazione degli insegnanti. Tuttavia l'abuso e spesso l'unicità della griglia di valutazione come strumento didattico ha diffuso eccessivamente la riduzione della scrittura nella scuola a una specie di esercizio di tecnicismi (linguistici, stilistici e testuali), nello sforzo di adeguare la produzione scritta a modelli formali più o meno desunti dal giornalismo. Non si tratta di errori, incompletezze, eccessivi formalismi delle schede-guida che girano ormai nelle varie scuole e tra tutti gli insegnanti: ne esistono anche di autorevoli e collaudate come quella elaborata da un gruppo di esperti presso l'IRRSAE Piemonte(Cfr. La capacità di scrittura negli Esami di Stato . Analisi delle prime prove.Sessione 1999. A cura di Mario Ambel e Patrizia Faudella, Franco Angeli, 2001). Il problema riguarda piuttosto il fatto che lo studente, che viene abituato ad analizzare il proprio testo sulla base di una serie di requisiti pragmaticamente rilevabili secondo i criteri dettagliati in concretezza (inevitabilmente dogmatica) da una griglia di valutazione, è portato a trascurare o a non vedere l'identità della propria ideazione, né come il proprio pensiero si è sviluppato né in che misura si è tradotto in comunicazione scritta.

La produzione scritta nella lingua materna coinvolge sempre operazioni riflessive che riguardano il processo del pensiero personale, tanto che a scuola i diversi tipi di intelligenza si rivelano soprattutto attraverso questo genere di verifiche(cfr. Gardner, soprattutto in Sapere per comprendere, Milano, Feltrinelli). Dato che compito dell'insegnante dovrebbe essere quello di aiutare gli studenti a verificare i propri processi cognitivi e a identificare le personali convinzioni sul mondo in base alle proprie esperienze, la produzione scritta degli allievi dovrebbe, prima di essere sottoposta ad una analisi valutativa, essere considerata come documento del pensiero dell'autore, alla stessa stregua di qualsiasi altro testo pubblicato o trasmesso via Internet, che siamo abituati a leggere per le idee e le informazioni che ci fornisce. Difficilmente gli adolescenti riescono a

definire consapevolmente una propria opinione riguardo a problemi anche molto semplici dell'esistenza, a prendere posizione su argomenti discussi dagli adulti; ma spesso con la scrittura, stimolata dal vincolo di una traccia e da una opportuna e adeguata documentazione, la scuola li costringe a fare i conti con le proprie idee su tematiche specifiche e a costruire in qualche modo un proprio pensiero (personale o indotto che sia). Perciò per quanto imperfetti, superficiali, lacunosi, approssimativi, scorretti, possano risultare i testi scritti dagli allievi è sempre possibile farne una descrizione, in modo da offrire a chi li ha composti una specie di rispecchiamento interpretativo del pensiero che li ha creati. In questo modo l'insegnante, restituendo agli autori il contenuto dei loro messaggi, che in quanto lettore esperto egli riesce a interpretare nelle relative scritture anche là dove agli allievi stessi appaiono maggiori le oscurità dovute agli errori commessi, si mette in gioco come educatore di pensiero.

La professionalità del docente di lettere, che implica, per gli studi stessi disciplinari della propria formazione universitaria, la competenza di lettura e interpretazione dei testi, rende possibile praticare la descrizione degli elaborati degli studenti. Ma, poiché questo comportamento dell'insegnante è stato completamente sostituito dalle analisi tendenzialmente formalistiche e tecnicistiche codificate in griglie di valutazione, è necessario ridefinire, anche attraverso esempi concreti, la distinzione tra descrivere e valutare i testi scritti. Si tratta prima di tutto di mettere a fuoco la funzione della descrizione di un articolo o di un saggio breve da parte di un lettore esperto, che consiste essenzialmente nella attenta comprensione del messaggio e nell'interpretazione del pensiero dell'autore. Le operazioni che si compiono per assicurarsi il raggiungimento di tale scopo si possono sintetizzare in una scheda-guida per l'osservazione analitica e inferenziale del testo, di cui si fornisce un esempio qui di seguito. Un confronto tra una analisi di questo tipo e quella valutativa evidenzia facilmente come la descrizione si distingue per la neutralità delle osservazioni, che prescindono da qualunque giudizio. Così una stessa griglia, variabile a seconda della tipologia testuale cui è riferita l'applicazione (testo prevalentemente narrativo o argomentativo o espositivo, ecc.) avrà la duplice funzione di guidare sia l'intervento didattico del docente sulla produzione scritta dall'allievo sia lo sforzo di comprensione e interpretazione nei confronti dei testi sui quali quest'ultimo si documenta. In entrambi i casi va mostrata e dimostrata ai discenti (e quindi essere ben chiara agli insegnanti) tutta la flessibilità con cui si devono adoperare le schede-guida, come quella che si suggerisce in appendice, che devono servire soltanto come suggerimento di aspetti che possono essere oggetto di osservazione: in nessun modo questo tipo di indicazioni va usato come traccia prescrittiva di un percorso esecutivo obbligato e completo.

Lo studente che dunque impara ad osservare e descrivere, almeno negli aspetti principali o che più lo colpiscono, i testi che gli servono per documentarsi e con analoga modalità riceve dall'insegnante, come lettore esperto della produzione testuale, un tentativo di rispecchiamento del proprio processo di pensiero, anche quando il prodotto della comunicazione scritta non raggiunge lo scopo, cioè non si presenta adeguato (perfino se è scorretto e di difficile comprensione), è indotto a portare la propria attenzione sul proprio modo di pensare in quanto matrice della scrittura. Allora le correzioni e le valutazioni che riguardano la forma, la lingua, la tecnica del testo saranno recepite meglio, con una maggiore efficacia didattica, ma in un secondo, distinto, momento.

SCHEDA DI ANALISI PER LA DESCRIZIONE DI UN TESTO ARGOMENTATIVO (articolo o saggio breve)

OGGETTO DI OSSERVAZIONE	<i>Comprensione del messaggio</i>	Interpretazione del pensiero dell'autore
<i>Informazioni</i>	Quali informazioni sono più pertinenti rispetto al titolo? Sono fondate? Quali sono le più rilevanti per definire l'argomento? Quali sembrano più nuove, meno scontate?	Perché l'autore, rispetto all'argomento di cui intende trattare, ha scelto quelle informazioni? Da dove può averle ricavate (nel caso in cui non citi la fonte)? Perché le ritiene importanti per definire l'argomento?
<i>Dati qualitativi e/o quantitativi (anche in grafici e tabelle)</i>	Che cosa dicono i dati? Su quali fonti si basano i dati? Che cosa intendono documentare?	Quali tipi di dati l'autore ritiene più validi come documentazione dell'argomento e perché?
<i>Collegamenti logici tra le informazioni</i>	Quali nessi logici vengono stabiliti tra le informazioni?	Quale linea di ragionamento potrebbe aver seguito l'autore nella sua testa prima di scrivere (quale pensiero ci potrebbe essere dietro alla scrittura)?

<i>Commenti</i>	Quali frasi riportano commenti dell'autore sui fatti? I commenti sono giustificati? Quali commenti sembrano più originali?	Qual è il punto di vista personale dell'autore sugli argomenti trattati (le informazioni)?
<i>Citazioni</i>	I testi o gli autori eventualmente citati di che tipo sono (letterari, filosofici, giornalistici, ecc) ?	Perché l'autore sceglie di citare quei testi e quegli autori? Quale caratteristiche di pensiero hanno in comune con lui?
<i>Argomentazioni</i>	Quali esempi e argomentazioni sostengono in modo accettabile l'opinione di chi scrive?	Qual è la tesi dell'autore sul problema principale affrontato? Quali sono le sottotesi, cioè quelle collaterali ?
<i>Stile, registro, linguaggio</i>	Quale registro stilistico prevale nel testo? Quali effetti ha sul lettore(lo dispone al sorriso, lo provoca, lo annoia, lo impegna troppo, ecc.)? Quale linguaggio prevale nel testo?	Qual è l'intenzione comunicativa dell'autore rispetto ai lettori ai quali si rivolge? Quale punto di vista sembra assumere l'autore, rispetto all'argomento trattato, nell'uso di un certo linguaggio(da competente, incompetente, conversatore, giornalista, ecc.)?
<i>Problemi della comunicazione</i>	Sono presenti parti del testo difficili da comprendere o ambigue?	Quali idee dell'autore restano sottintese o ambigue all'interpretazione?

FUNZIONI DELLA SCRITTURA NEI DIVERSI AMBITI DELL'INSEGNAMENTO SCOLASTICO

Nella scuola la scrittura è da sempre lo strumento principale per l'apprendimento in tutte le discipline, con scopi e funzioni classificabili negli usi seguenti:

1. per la verifica delle conoscenze e delle competenze (scrittura vincolata da consegne relative agli obiettivi generali delle competenze di scrittura)
2. per l'esercizio (scrittura vincolata da consegne relative ad obiettivi didattici specifici e/o a particolari strategie di apprendimento)
3. per la presa di appunti (sintetica registrazione del discorso orale in un testo scritto)
4. per lo studio, cioè schedatura degli argomenti come metodo di comprensione e strumento per la memorizzazione (riformulazione di un discorso scritto nella dimensione della propria mappa concettuale secondo il proprio stile cognitivo).

Gli esercizi e le prove richiedono :

- la comunicazione e la dimostrazione di una conoscenza acquisita in modo sperimentale (relazione di laboratorio, confronto critico fra documenti storici, spiegazione e analisi di testi letterari, ecc.)
- la elaborazione personale delle conoscenze acquisite in un giudizio motivato (commento)
- l'esercizio della trasformazione dell'opinione in tesi (argomentazione)

In tutti gli ambiti disciplinari vengono affidate alla scrittura diverse operazioni logiche attraverso la composizione delle rispettive tipologie testuali:

1. **Parafrasi** (riformulazione di un testo dato)
2. **descrizione** (analitica o sintetica, particolare o generale, di eventi o di regole)
3. **definizione** (perifrasi per tradurre un significato ignoto in concetti noti)
4. **esposizione** (analitica comunicazione di dati della conoscenza e/o dell'osservazione scientifica, accorpati secondo classificazioni coerenti con gli statuti delle discipline di appartenenza)
5. **spiegazione** (semplificazione dei concetti = traduzione dell'ignoto in termini e riferimenti esperienziali noti, con definizioni dei termini specifici ed esplicitazione delle inferenze; scomposizione graduale e progressiva delle varie componenti concettuali)

6. **dimostrazione** (collegamento logico tra le informazioni e i dati raccolti, gerarchizzati secondo il processo del ragionamento dalle ipotesi alle tesi)
7. **riassunto**(generalizzazione dei significati di un testo o selezione delle informazioni secondo uno scopo)
8. **sintesi** di più testi confrontabili fra loro (generalizzazione e contrasto dialettico delle informazioni)
9. **rappresentazione** simultanea dei dati(grafica o iconografica)

In particolare con la riforma dell'esame di stato del '98, che ha introdotto profondi cambiamenti nella prima prova e ne ha aggiunta una terza a carattere pluridisciplinare, è emerso in modo più esplicito e pragmatico l'esigenza di insegnare la scrittura nei diversi ambiti disciplinari. Infatti la prima prova d'esame comprende, fra altre, l'opzione della scrittura di un articolo o di un saggio breve su argomenti relativi a documentazioni offerte alla scelta tra ambiti diversi: artistico-letterario, storiopolitico, scientifico-tecnologico e socio-economico. E' necessario quindi esercitare gli studenti in vari tipi di scrittura, anche secondo le caratteristiche settoriali dei testi, degli stili, dei linguaggi dei diversi ambiti .

La terza prova implica, tra altre tipologie, l'opzione(che risulta la più frequentemente scelta dagli insegnanti) della modalità delle domande a risposta sintetica (nelle 5 discipline scelte dalla commissione). In questo caso la prova si configura come una specie di interrogazione scritta in diverse materie. Le domande devono essere formulate con chiarezza e pertanto sarebbe utile preparare gli allievi alla comprensione delle formule ricorrenti, esplicitandone i significati:

Analizza...(descrizione dei singoli aspetti o elementi dell'argomento in oggetto)

Definisci...(costruzione di perifrasi che traducono termini o concetti ignoti in formulazioni linguistiche ed esperienze note)

Rappresenta...(comunicazione simultanea, quindi visiva, ma con didascalie, di correlazioni tra dati quantitativi, attraverso tabelle, grafici, figure geometriche, o di raffigurazioni di dati qualitativi, attraverso corredi iconografici)

Esponi ..(riformulazione, parafrasi)

Illustra...(semplificazione di un argomento, concretizzata soprattutto attraverso analogie con le esperienze di destinatari indeterminati)

Spiega...(scomposizione della complessità concettuale nelle proprie componenti cognitive più semplici, verso un adeguamento concettuale alle conoscenze prerequisite del destinatario, con esplicitazione delle inferenze)

Dimostra(rilevamento ed evidenziazione dei collegamenti necessari di causa ed effetto fra i dati osservati, misurati e raccolti e/o i collegamenti di causa ed effetto nella procedura che conduce alla soluzione di un problema)

Descrivi...(rappresentazione verbale di un fenomeno, un oggetto, una persona, un'esperienza, un argomento, una avvertimento, un comportamento, una procedura, ecc.)

Riassumi, esponi sinteticamente...(selezione delle informazioni principali di un testo e relativa esposizione in modo generale)

Argomenta, motiva... (organizzazione logica di dati, esempi e ragionamenti in modo da trasformare un giudizio personale in una tesi)

Confronta...(descrizione analitica di analogie e differenze tra due oggetti omogenei).

Evidentemente le operazioni cognitive richieste nelle diverse materie scolastiche sono analoghe. Ma quando si tratta della composizione di un articolo o di un saggio breve gli ambiti disciplinari degli argomenti determinano differenze di stile e di linguaggio, anche se le consegne della prima prova d'esame si riferiscono tutte al testo di tipo argomentativo. Inoltre gli studenti sono messi in grado di apprendere la scrittura come competenza trasversale dalla conoscenza e dall'esercizio delle diverse scritture settoriali. Pertanto è didatticamente efficace presentare ai discenti le caratteristiche e i vincoli della comunicazione testuale così come realmente viene attuata nei principali ambiti scientifici: critica letteraria, storiografia, scienze. Se da una parte è indispensabile portare l'attenzione degli allievi sui vari tipi di testi attraverso una analisi guidata dall'insegnante di italiano, dall'altra è utile sia per i docenti di ogni materia sia per gli studenti interrogare studiosi di ogni settore disciplinare come sistemi esperti della scrittura nel proprio ambito di ricerca. Il corso, offerto dal Cidi di Torino nel mese di febbraio 2003 in 4 incontri, 3 dei quali con esperti diversi, aperto anche agli studenti, ha sperimentato questa modalità di riflessione sulla scrittura per ambiti, grazie agli interventi preziosi di esperti nei settori specifici .

Nel primo appuntamento seminariale è stato introdotto il discorso sulla scrittura come competenza da misurare e valutare da Patrizia Faudella, che si è avvalsa di una ricca esperienza didattica teorica e pratica a vari livelli di apprendimento. Negli incontri seguenti 3 esperti in settori diversi (storia, scienze biologiche, critica letteraria) hanno descritto ed esemplificato le caratteristiche dei testi della propria scrittura

professionale. Come si può verificare attraverso le rispettive relazioni, la critica letteraria è un tipo di comunicazione scritta molto meno vincolata rispetto al testo storico e a quello scientifico. Quest'ultimo, soprattutto nelle forme richieste dal rigore della comunità scientifica, comporta il rispetto di numerosi vincoli. Agli studenti è utile conoscere nel dettaglio le caratteristiche dei testi molto vincolati, soprattutto per imparare a scrivere con chiarezza.

COMPETENZA FONDAMENTALE PER TUTTI : SAPER SCRIVERE CHIARO

I testi basati su molti vincoli formali sono così stilisticamente regolati, oggettivi, da poter essere insegnati a tutti attraverso un adeguato esercizio applicativo di alcune rigide e delimitate regole sintattico-grammaticali, con l'uso di un vocabolario delimitato, in quanto tecnico, e addirittura di ricorrenti formule linguistiche, la cui memorizzazione facilita la comunicazione verbale anche all'allievo che dispone di scarse conoscenze lessicali. Questo non toglie e non deve togliere all'educazione linguistica il compito di arricchire il più possibile la creatività e l'arricchimento stilistico e lessicale dei discenti attraverso la lettura (per esempio della produzione letteraria) e l'esercizio di scrittura di testi più liberi, come i saggi storiografici, la critica letteraria, vari tipi di articoli, ecc. Ma certamente, mentre sul piano della comprensione gli studenti devono uscire dal curriculum scolastico con la capacità di leggere e interpretare tutti i tipi di testi (e quindi anche quelli più complessi nelle scelte stilistiche perché poco o affatto vincolati), sul piano della produzione scritta invece non è possibile richiedere a tutti gli studenti una competenza da scrittori. Infatti, esaminando gli elaborati della prima prova dell'esame di stato in un campione comprensivo di tutti i tipi di indirizzi, inclusi quelli professionali (Cfr. la ricerca a cura dell'IRRSAE Piemonte citata sopra), si verifica come la maggior parte degli studenti terminano la scuola superiore senza saper scrivere adeguatamente un saggio breve o un articolo d'opinione. Eppure nessun insegnante esperto della realtà scolastica si sente oggi autorizzato a bocciare lo studente che dimostra soltanto di saper scrivere un testo grammaticalmente corretto e sufficientemente efficace sul piano comunicativo, pur rilevando una certa povertà lessicale, trascuratezza stilistica, inesperienza nell'uso di espressivi artifici retorici.

Dunque è necessario insegnare a tutti anche nella scuola della riforma Moratti (non solo a chi frequenterà i licei, ma anche a chi assolverà il diritto-dovere della formazione nei percorsi professionali) a scrivere ogni tipo di testo, per far acquisire a ciascuno/a studente basilari competenze trasversali nella comunicazione scritta; ma è necessario anche definire come livello soglia di tali competenze quello della scrittura chiara, cioè corretta e semplice per la comprensione da parte del più esteso e differenziato pubblico dei lettori destinatari. Per combattere la dispersione scolastica bisogna infatti proporsi come obiettivi didattici livelli minimi delle competenze, sufficientemente semplici e concreti, per essere appresi operativamente da tutti e facilmente verificabili, perché definiti in modo uniforme, su tutto il territorio nazionale. Inoltre si osservi come anche per gli studenti in possesso di prerequisiti per raggiungere livelli più alti di competenze, cioè per i giovani dotati di attitudini da scrittori, è indispensabile una educazione alla chiarezza espositiva, quale obiettivo a guida delle scelte stilistiche, affinché anche le strategie più raffinate e letterarie siano passate sempre al vaglio della attendibilità e verificabilità del significato, evitando ogni verbosa vuota retorica.

Dunque il superamento dell'unico esercizio scolastico di scrittura, costituito, secondo la matrice dei programmi gentiliani, dal tradizionale tema, è utile non solo perché ha basato finalmente la scrittura scolastica sui principi e i parametri della pragmatica della comunicazione (articolo, saggio breve, scrittura documentata, ecc.), rendendola così meno astratta e retorica, ma anche in quanto ha introdotto nella didattica la pluralità dei linguaggi di testi non più soltanto letterari e anche molto vincolati. Questi ultimi permettono di insegnare e apprendere più efficacemente la capacità di chiarezza comunicativa, come si può capire analizzandone le seguenti peculiarità:

1. I testi con discorso molto vincolante sarebbero *sempre* caratterizzati, secondo il modello di Sabatini dai seguenti requisiti :

- a. ordine di costruzione rigoroso e reso evidente tramite artifici linguistici (legamenti sintattici) che tramite la suddivisione del testo in unità gerarchiche;
- b. dichiarazione esplicita degli assiomi e dei principi teorici su cui si fonda il discorso dell'autore; dichiarazione esplicita delle ipotesi di lavoro, dei criteri e dei metodi seguiti nel caso il testo abbia carattere di ricerca sperimentale;
- c. presenza di definizioni non impressionistiche di fenomeni ed oggetti;
- d. uso formule, tabelle e grafici;

- e. generale attenzione all'uso di lessico nella sua funzione denotativa; impiego ap problematico di ripetizioni; impiego misurato di sinonimi; uso privilegiato di iperonimi ed iponimi o di sostituenti; uso di terminologie e/o di lessico altamente formalizzato;
- f. diffusione dei costrutti passivi, soprattutto di quelli impersonali con il *si passivante*.

2. Essi non presenterebbero, invece, mai, quelli elencati nella lista che segue:

- a. l'uso di incidentali;
- b. l'uso di legamenti testuali (o di congiunzioni coordinative e subordinative con funzione di connettivo testuale, come in: *Ho raccolto molti messaggi, alcuni chiaramente espressi, altri sommessi. E ho cercato, cerco, di corrispondervi*. Oppure, per la congiunzione subordinante: *Cauta soddisfazione e molto understatement, dunque. Anche se l'aver aggirato lo scoglio dell'Ime ha pesato e peserà parecchio nella ammissione dell'Italia all'Euro, rafforzando indirettamente tra l'altro il ruolo di Antonio Fazio*);
- c. l'uso di elementi linguistici che manifestino la presenza diretta e personale dell'autore e quella altrettanto diretta e personale del destinatario del testo (uso diffuso della prima persona singolare come voce dell'autore [*ritengo che questa posizione sia inaccettabile...*]; impiego di allocuzioni al lettore [*tu..., voi...: capite, allora, a cosa conduce questo fatto: ad una discriminazione netta dei lavoratori dipendenti*]; impiego di forme medie del verbo [*mi preparo una frittata*]);
- d. l'uso di artifici retorici di movimentazione del testo (catafore retoriche o *ellissi di preannuncio*; metafore ed altre *figure di pensiero*; paragoni; frasi interrogative, soprattutto se retoriche; frasi esclamative);
- e. l'impiego di inserti di discorso diretto;
- f. uso di moduli sintattici che presentino elementi di implicitezza, di marcatezza o che siano connotate in senso espressivo (semplice giustapposizione; coordinazione per asindeto; coordinazione non indispensabile per polisindeto).

Saper scrivere chiaro è una competenza richiesta dal mondo del lavoro. In particolare essa è indispensabile, per esempio, a chi si impiega negli uffici dell'amministrazione pubblica, obbligati alla chiarezza comunicativa, nei propri testi normativi e informativi rivolti a tutti i cittadini, da una specifica direttiva del Ministero per la funzione pubblica, che citiamo:

Direttiva sulla semplificazione dei testi amministrativi

Il Ministro della Funzione Pubblica desidera, con questa direttiva, contribuire alla semplificazione del linguaggio usato dalle amministrazioni pubbliche per la redazione dei loro testi scritti. Le amministrazioni pubbliche utilizzano infatti un linguaggio molto tecnico e specialistico, lontano dalla lingua parlata dai cittadini che pure ne sono i destinatari. Invece, tutti i testi prodotti dalle amministrazioni devono essere pensati e scritti per essere compresi da chi li riceve e per rendere comunque trasparente l'azione amministrativa.

I numerosi atti prodotti dalle pubbliche amministrazioni, sia interni (circolari, ordini di servizio, bilanci) sia esterni, devono prevedere l'utilizzo di un linguaggio comprensibile, evitando espressioni burocratiche e termini tecnici. Anche gli atti amministrativi in senso stretto, che producono effetti giuridici diretti e immediati per i destinatari, devono essere progettati e scritti pensando a chi li legge. Oltre ad avere valore giuridico, però, gli atti amministrativi hanno un valore di comunicazione e come tali devono essere pensati. Devono, perciò, essere sia legittimi ed efficaci dal punto di vista giuridico, sia comprensibili, cioè di fatto efficaci, dal punto di vista comunicativo.

La direttiva sulla semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi si inserisce in un lavoro decennale compiuto dal Dipartimento della Funzione Pubblica su questo tema che ha già prodotto alcuni risultati apprezzabili e che si desidera in questa occasione richiamare. Le regole e i consigli, già indicati in alcuni strumenti prodotti dal Dipartimento – il *Codice di stile* del 1993 e il *Manuale di stile* del 1997 – assumono, però, a partire da questa direttiva un carattere più formale. Questa direttiva si collega, inoltre, alla circolare del 2 maggio 2001 emanata dal Dipartimento per gli Affari Giuridici e Legislativi, dedicata alla redazione dei testi normativi e ne rappresenta uno sviluppo, poiché si applica ai testi che in maniera più o meno diretta applicano le norme. È evidente, infatti, che il linguaggio delle amministrazioni pubbliche sarà tanto più chiaro quanto più chiari saranno i testi normativi.

Questa direttiva contiene regole da applicare a tutti i testi prodotti dalle amministrazioni pubbliche, regole che riguardano la comunicazione, la struttura giuridica e il linguaggio dei testi scritti. Dovranno, quindi, essere riscritti anche i principali atti e documenti amministrativi vigenti: secondo le indicazioni qui contenute e tenendo conto delle segnalazioni prevenute agli Uffici Relazioni con il Pubblico. Infine, per facilitare l'applicazione della direttiva, il Dipartimento della Funzione Pubblica ha avviato un servizio di assistenza alle amministrazioni sul proprio sito web: www.funzionepubblica.it.

Dal 15 maggio 2002, le amministrazioni troveranno sul sito una sezione dedicata alla semplificazione del linguaggio con assistenza on line continua e potranno chiedere informazioni, chiarimenti e spiegazioni.

Il sito della funzione pubblica(cit.) offre a tutti gli uffici amministrativi una consulenza on line di un esperto per la semplificazione dei documenti, delle circolari e dei testi informativi da emanare. Inoltre il sito mette a disposizione di tutti gratuitamente utili suggerimenti per la semplificazione e al chiarezza della scrittura. Prima delle indicazioni più tecniche sulle scelte linguistiche, sono presentate norme generali sulla comunicazione che, tradotte, come modalità, in orientamenti per la scrittura in generale, possono essere utilmente trasferite nella didattica scolastica:

Le regole di comunicazione e di struttura giuridica

1. Avere (e rendere) sempre chiaro il contenuto del testo.

Spesso i contenuti e le finalità di un documento amministrativo sono complessi e ambigui.

Prima di scrivere un testo bisogna sciogliere la complessità ed eliminare le ambiguità. Chi scrive deve anzitutto aver chiaro il contenuto del messaggio e deve indicare in modo preciso e semplice cosa è stato deliberato, cosa si prescrive, quali particolari doveri o diritti si riconoscono al destinatario.

2. Individuare sempre il destinatario

Per progettare un testo efficace bisogna sapere a chi è destinato e chi lo leggerà. Quando i documenti sono indirizzati a gruppi eterogenei di persone bisogna pensare al lettore meno istruito.

3. Individuare le singole informazioni e inserirle nel testo in modo logico

Normalmente nei testi scritti sono contenute più informazioni. Chi scrive deve capire che relazione logica c'è tra le singole informazioni. Così ad esempio: le informazioni più generali devono precedere quelle particolari; i casi generali devono precedere le eccezioni; le informazioni, che in linea temporale sono antecedenti, precedono quelle successive. È buona regola, inoltre, evidenziare bene le istruzioni per l'uso del testo a vantaggio del cittadino.

Ad esempio, le date di scadenza, le eventuali avvertenze, cosa fare per ottenere un beneficio, come ricorrere contro l'atto.

4. Individuare e indicare i contenuti giuridici del testo

Tra i vari testi prodotti dalle amministrazioni pubbliche, gli atti amministrativi rispondono a regole e principi di legittimità. Gli atti devono contenere l'indicazione del soggetto che li emana, l'oggetto dell'atto amministrativo, la decisione che è stata presa, le motivazioni che la giustificano. Vanno indicati, se necessario, gli adempimenti e le condizioni cui si deve prestare attenzione e i riferimenti normativi a sostegno dell'atto, secondo quanto prescritto dalle tecniche di redazione normativa.

5. Individuare la struttura giuridica più efficace per comunicare gli atti

Per "struttura dell'atto" si intende la sua organizzazione interna. Una volta distinte e indicate le varie parti di un atto, scegliere la struttura giuridica più adeguata. Non sempre è necessario seguire la struttura tradizionale che prevede l'indicazione del soggetto, la motivazione dell'atto e soltanto alla fine la decisione. Per esempio, nei casi in cui l'atto sia il risultato di una domanda del cittadino può essere usata una sequenza che, subito dopo l'indicazione del soggetto, renda subito chiaro il contenuto della decisione e infine la motivazione e i presupposti normativi.

I DIVERSI PROTOCOLLI DELLA SCRITTURA PER AMBITI

L'adeguatezza pragmatica significa la coerenza dello stile del discorso rispetto ai destinatari (vedi l'indicazione della scelta di una destinazione editoriale) e al tipo di testo (informativo, argomentativo, come articolo o come saggio breve, narrativo, come cronaca o come fiction, regolativo, come testo giuridico o come ricetta o come istruzione, ecc.), mentre la specificità strutturale e stilistica del discorso relativo a settori di studio e ricerca trae i propri canoni direttamente dallo statuto epistemologico della disciplina di pertinenza (dando per determinati i destinatari, che sono sempre simmetrici all'autore, in quanto specialisti della materia).

Agli studenti di scuola secondaria, come dimostrano le consegne della prima prova dell'esame di stato, si richiede la competenza comunicativa del primo tipo (adeguatezza pragmatica) e non quella che è tenuto a rispettare lo studioso ricercatore. Tuttavia è opportuno fornire agli allievi una conoscenza diretta, con esempi concreti, della scrittura "scientifica" (quella strettamente condizionata, appunto, dallo statuto epistemologico della disciplina di riferimento) in modo da mostrare ai discenti la tipologia dei testi più vincolati nei diversi ambiti disciplinari, per non trascurare una didattica propedeutica agli studi universitari e, ancora prima, all'orientamento verso la scelta di una facoltà. Infatti la scrittura specifica della ricerca nei vari settori del sapere introduce gli studenti della scuola secondaria direttamente agli aspetti scientifici delle varie aree

disciplinari, fra le quali essi dovranno scegliere il proprio orientamento per proseguire gli studi a livello universitario.

Per questo il corso del Cidi "La scrittura per ambiti" si è basato sugli incontri con esperti (nella disciplina, nella didattica universitaria e nella relativa scrittura) di critica letteraria, storia e storiografia e scienze biologiche, che da una parte hanno descritto il proprio ambito di ricerca e dall'altra si sono lasciati guidare e stimolare da una serie di domande sulla propria esperienza di scrittura professionale, in una sorta di intervista.

PER UNA INTERVISTA AD UNO STORICO

1. Qual è il rapporto tra la scrittura dello storico e la metodologia storiografica di riferimento?
2. Quali sono i principali vincoli della scrittura del testo storico?
3. Quali sono i tipi di testo tipici della scrittura storica?
4. Sul piano stilistico quali accortezze sono necessarie?
5. Quali sono gli errori stilistici più frequenti degli studenti che incominciano a scrivere testi di storia?
6. Qual è la differenza tra i testi dello storico e la scrittura storica scolastica? Che dire del tema di storia, per esempio?
7. Basta la lettura di un manuale di storia per scrivere un saggio breve storico?
8. Quali competenze specifiche per la scrittura in ambito storico sono necessarie e quindi devono essere insegnate?
9. Quali competenze di lettura delle fonti storiche (documenti e interpretazioni) sono prerequisiti per costruire competenze di scrittura in ambito storico?
10. Qual è la differenza tra la scrittura in ambito storico richiesta agli studenti universitari e quella richiesta agli allievi della scuola secondaria?
11. Quali tipi di esercizi possono ritenersi propedeutici per l'apprendimento della scrittura in ambito storico

PER UNA INTERVISTA AD UNO SCRITTORE DI CRITICA LETTERARIA

1. Quali problemi di scrittura ti sei posto quando hai incominciato a scrivere saggi di critica letteraria?
2. Come ti prepari alla scrittura di un testo critico:
 - Prepari una scaletta
 - Prendi appunti direttamente sul testo che vuoi commentare
 - Sviluppi le idee in successione, senza partire da un progetto complessivo
 - Ti basta avere bene in mente lo scopo della tua scrittura
4. Come procedi nella costruzione del testo scritto?
 - Rileggi continuamente quanto già scritto prima di aggiungere una nuova idea
 - Confronti continuamente quanto hai scritto con il testo letterario oggetto della tua analisi critica
 - Altre strategie del processo di scrittura critica
5. Come si usano le note nel testo critico e per quale funzione? A quali regole fondamentali deve attenersi la nota al testo critico per essere adeguata alla funzione specifica cui deve assolvere?
6. Quando è fondamentale corredare di bibliografia il testo critico e quando no?
7. Quali sono i vincoli della scrittura di un testo di critica letteraria e quali i margini di libertà creativa, personale, di chi scrive?
8. In quale forma lessicale (lessico tecnico o solo pertinente, soggettivo o oggettivo, ecc.) e grammaticale (forme attive o passive, personali alla prima persona singolare o plurale oppure soltanto impersonale o alla terza persona) sei solito formulare i giudizi critici su testi e opere? A che punto dell'argomentazione li collochi (all'inizio come enunciato della tua tesi o alla fine come risultato del processo dell'argomentazione)?
8. Quali sono i modi e tempi verbali più usati nel testo critico? Quali non usati?
9. Usi frequentemente delle definizioni? Delle metafore come definizioni? Delle similitudini? Dei paragoni? Di quale tipo, per esempio?
10. Nell'uso della punteggiatura ci sono segni di interpunzione che eviti sempre?
11. Quali requisiti richiedi a un saggio di critica letteraria per poterlo definire "ben scritto"?
12. Quali consigli di scrittura daresti a giovani esordienti nel campo della scrittura critica e quali sei solito indicare ai tuoi allievi dell'ultimo anno del liceo?

PER UNA INTERVISTA AD UNA ESPERTA DI SCRITTURA SCIENTIFICA

1. Quali sono stati i contenuti delle tue prime comunicazioni scritte?
2. Quali problemi espositivi hai incontrato per la prima volta?
3. Sei ricorso a dei modelli testuali offerti da testi analoghi a quello che volevi scrivere?
4. Hai progettato il testo con una scaletta?
5. Come hai imparato a suddividere il testo in paragrafi: attraverso esempi di testi in inglese?
6. Qual è secondo te l'importanza di una scansione in paragrafi di un testo scientifico?
7. Come ti regoli per passare da un paragrafo ad uno seguente?
8. Quando e perché ritieni necessario spezzare una unità discorsiva in due paragrafi distinti?
9. Quali forme di connessione logica usi per collegare un paragrafo con il precedente (esempi anche se in inglese)?
10. Quali tempi e modi verbali usi nei tuoi scritti scientifici?
11. Di quante parole in media si compongono le tue frasi? Di quante frasi secondarie?
12. Oltre al punto e alla virgola usi talvolta altro tipo di punteggiatura?
13. In quale modo (quando e perché) inserisci grafici e iconografia in genere nel testo verbale? Oltre alle didascalie come guidi il lettore nell'interpretazione (esempi di frasi ed espressioni usate nel testo per spiegare le rappresentazioni grafiche e figurative)?
14. In che cosa consiste generalmente l'incipit e come si conclude un tuo testo scientifico (quali argomenti danno inizio e quali chiudono di solito i tuoi testi scientifici)?
15. Quali requisiti secondo la tua esperienza di lettrice deve avere un testo scientifico per essere adeguato allo scopo comunicativo? Quali sono le caratteristiche di un testo scientifico che lo rendono chiaro nella comunicazione dei contenuti?
16. Come ti regoli per essere chiara, essenziale ed esatta nel costruire le definizioni?
17. Come hai lavorato con i colleghi per scrivere un testo a più mani (dividendovi i paragrafi o collaborando tutti insieme nella formulazione dei periodi e dei paragrafi, o in altro modo)?

FUNZIONE DELLA RIFLESSIONE METACOGNITIVA PER INSEGNARE E APPRENDERE LA SCRITTURA

Per insegnare a scrivere è necessario accompagnare l'esercizio di produzione con la riflessione metacognitiva sulla scrittura, che arricchisce la conoscenza quanto lo sforzo di invenzione e di esposizione delle idee, perché conduce il discente alla esperienza mentale del rapporto tra linguaggio, comunicazione e pensiero. Senza la capacità (che dovrebbe diventare abitudine) di interrogarsi sulla forma dei vari testi che si leggono è difficile saper utilizzare il proprio capitale di letture, anche se fornito di un ricco campionario delle varie tipologie, come patrimonio di modelli cui attingere per saper strutturare e comunicare adeguatamente la propria produzione scritta in situazioni e con scopi diversi. L'abitudine alla riflessione metacognitiva sulla scrittura garantisce così due atteggiamenti basilari per assicurare adeguatezza ed efficacia al prodotto testuale: a. una dettagliata interrogazione preliminare sulle prerogative del testo che ci si accinge a scrivere; b. una analitica revisione del testo scritto, tanto più rigorosa se l'autore ha imparato a valutare il proprio prodotto. Inoltre per costruire una competenza complessa come quella della scrittura l'allievo ha bisogno di imparare a valutarsi, come dimostra Patrizia Faudella nel suo discorso sul portfolio (cfr. cap. seg.), dove si afferma:

L'intervento metacognitivo, infatti, è indispensabile all'allievo per modificare il proprio apprendimento: senza di esso egli non impara, ma tutt'al più incamera nozioni ed informazioni che non costruiscono conoscenza, ma scivolano velocemente nella dimenticanza, poiché non modificano in maniera sostanziale le strutture cognitive e le modalità di risoluzione dei problemi.

L'incontro con esperti in diversi ambiti disciplinari ha fornito informazioni e dati sperimentali su aspetti specifici della scrittura quali strumenti per approfondire appunto le riflessioni metacognitive sulle varie modalità della composizione testuale. Attraverso queste consapevolezze gli studenti riescono così anche a entrare in contatto con gli statuti epistemologici delle rispettive aree disciplinari.

Diventa evidente, nel confronto, come la critica letteraria permette di produrre testi poco vincolati, che lasciano molto spazio alla personalità stilistica, perfino, a volte, in competizione con gli autori oggetto di analisi; la scrittura storica, tra narrazione e argomentazione produce testi parzialmente vincolati; la comunicazione scientifica, come relazione di esperienze e scoperte di laboratorio, implica la produzione di testi molto vincolati sul piano stilistico. Inoltre in tutte le scritture in ambiti specifici di studio e ricerca c'è il vincolo del lessico tecnico della materia. Tenendo conto di tutto questo, nel complesso si può notare,

attraverso le relazioni degli esperti intervenuti al corso del Cidi, come alla base delle differenti modalità di comunicazione testuale imposte dai vari settori del sapere ci siano le differenze di carattere cognitivo, speculativo e metodologico intrinseche agli oggetti di studio delle varie discipline.

Il corso del Cidi è stato aperto anche agli studenti, accanto ai docenti, per offrire la possibilità di condividere tra insegnanti e allievi le conoscenze metacognitive sui diversi tipi di scrittura in uso da parte dei professionisti di vari ambiti, in modo da sperimentare l'efficacia di una sorta di linguaggio comune nel rapporto insegnamento-apprendimento. Pertanto si offre alla riflessione degli insegnanti e dei rispettivi studenti la seguente sintesi delle principali variabili della scrittura (secondo ambiti, tipologia testuale, destinazione editoriale):

AMBITI	TESTI DI STUDIO E RICERCA PROFESSIONALI	ARTICOLO	SAGGIO BREVE	DESTINAZIONE EDITORIALE
Critico-letterario	Testo poco vincolato stilisticamente, ma attinente alla coerenza del metodo critico scelto DESTINAZIONE EDITORIALE NON SOLTANTO SPECIALISTICA	Testo informativo e argomentativo (articolo d'opinione, recensione) o narrativo e descrittivo (articolo di cronaca, indagine, intervista)	Testo argomentativo e espositivo(saggio critico-interpretativo, rassegna bibliografica)	1.Quotidiani o periodici per tutti 2.periodici specialistici 3.dossier di elaborati scolastici (temi, relazioni, ecc.)
storico	Testo vincolato dallo statuto epistemologico della disciplina, ma con frequenti tratti narrativi, alcuni espositivi e molti argomentativi DESTINAZIONE EDITORIALE SPECIALISTICA	Testo narrativo e argomentativo (articolo d'opinione, recensione) o narrativo e descrittivo (articolo di cronaca, indagine, intervista)	Testo narrativo, argomentativo e espositivo(saggio critico-interpretativo, rassegna bibliografica)	1.Quotidiani o periodici per tutti 2.periodici specialistici 3.dossier di elaborati scolastici (temi, relazioni, ecc.)
scientifico	Testo espositivo molto vincolato stilisticamente dall'obbligo di chiarezza e oggettività descrittiva, con pochi tratti argomentativi	Testo divulgativo, descrittivo (articolo di cronaca, indagine, intervista), argomentativo (articolo informativo o d'opinione, o recensione)	Testo argomentativo e espositivo(saggio critico-interpretativo, rassegna bibliografica)	1.Quotidiani o periodici per tutti 2.periodici specialistici 3.dossier di elaborati scolastici (temi, relazioni, ecc.)

	DESTINAZIONE EDITORIALE ESCLUSIVAMENTE SPECIALISTICA			
--	---	--	--	--

SUGGERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Il più recente e più attinente al tema del presente volume è il seguente:

GIOVANNA MIANI(a cura di), *La scrittura in contesti disciplinari*, seminario regionale dell'Emilia-Romagna, Edicomp, aprile 2002. Si tratta infatti di analisi e riflessioni prodotti nell'ambito dei laboratori organizzati dal GISCEL(Gruppo di intervento e studio nell'ambito dell'educazione linguistica) sul tema della scrittura per ambiti.

Come utili guide allo stile per testi specifici in particolare si vedano i due volumi curati da FRANCESCO BRUNI (*Manuale di scrittura e comunicazione e Manuale di scrittura professionale*, Bologna: Zanichelli, 1997) e il *Manuale di stile per la pubblica amministrazione*, a cura di SERGIO FIORITTO (Bologna: Il Mulino, 1997).

Per tutti i tipi di scrittura è utile per gli studenti la *Guida alla scrittura nel triennio*, di FERNANDA CREMASCOLI (Firenze, La Nuova Italia, 19982) così come il volume di MARIA EMANUELA PIEMONTESE, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, (Napoli, Tecnodid, 1996).

Utile e interessante per l'impianto e la grafica innovativa è il manuale curato da ALESSANDRO LUCCHINI, *Scrivere. Una fatica nera. Consigli pratici per la comunicazione scritta nel lavoro* (Milano, Deus Editore, 1996);

da segnalare sono la *Guida alla scrittura* di GIORGIO DE RIENZO (Milano, Bompiani, 1998), dove vengono presi in esame le scritture giornalistiche e narrative con esempi di riscrittura e PALLOTTI GABRIELE, *.Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani, 1999.

I primi titoli sulla didattica della scrittura in Italia apparvero fra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta (ed alcuni sono divenuti un classico):

V. MASONI, *Scrivere chiaro. Guida operativa per redigere relazioni e rapporti*, Milano, Franco Angeli;

MAURIZIO DELLA CASA, *Scrivere testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Altri testi diffusi all'inizio degli anni Novanta sono:

MARIA TERESA SERAFINI, *Come si scrive*, Milano, Bompiani, 1992;

S. FORNASIERO, S. TAMIOZZO GOLDMANN, *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*, Bologna, Il Mulino, 1994.

Tra i numerosi siti Web sulla scrittura (molti in italiano, ma numerosi soprattutto quelli in inglese) suggeriamo il seguente, per il ricco materiale in lingua italiana, offerto gratuitamente, e per il rigore e la completezza delle indicazioni anche sulla scrittura scientifica:

<http://digilander.iol.it/duerighe/>