

Maurizio Della Casa
Scrittura, generi, pratiche disciplinari

1. Il mondo del discorso

È stato scritto che la scuola dovrebbe affrontare il problema della scrittura da due versanti, reciprocamente complementari: scrivere per imparare, e imparare a scrivere. Nel primo caso, si tratta di utilizzare la scrittura come strumento per chiarire, organizzare e memorizzare le conoscenze disciplinari. Nel secondo, di apprendere i processi e le strategie operative che consentono di gestire con successo l'attività dello scrivere. Sarebbero da considerare, naturalmente, anche altre prospettive, come quella della scrittura per comunicare e interagire socialmente o quella della scrittura come mezzo per esplorare la propria interiorità e riflettere sulla esperienza personale. In tutti i casi, comunque, ci si muove nel territorio variegato della comprensione, della costruzione e dell'uso di diverse categorie di discorso.

Il mondo del discorso è tuttavia complesso, imprevedibile, dinamico, spesso confuso e caotico, così che non è facile orientarvisi. Non stupisce che le prospettive di ricerca in questo ambito siano frastagliate e in continuo movimento.

Per un orientamento almeno minimale, mi limiterò a ricordare che l'analisi del discorso, negli ultimi decenni, si è andata evolvendo attraverso tre fasi:

A. Studio del discorso come testo. Si sono focalizzati qui gli aspetti lessicali e grammaticali dei testi, in particolare i testi associati a determinate discipline. Per esempio, si è rilevata la frequenza della nominalizzazione nel discorso legale [incarcerazione, ostruzione, convincimento, produzione] quindi la tendenza a condensare proposizioni in brevi formule astratte. La text-linguistics, negli anni '80, ha portato poi l'attenzione su coesione e coerenza, andando oltre il livello della frase e guardando a strutture più ampie come le relazioni fra frasi o anche le strutture globali del discorso (come le macro-strutture di van Dijk, 1977), considerando però il discorso in generale e non i generi specifici di scrittura.

B. Studio della organizzazione del discorso. L'interesse si è andato spostando sugli schemi organizzativi di vari tipi specifici di discorso, e in particolare di testi accademici e professionali. Le strutture discorsive di questi generi sono state interpretate non più come schemi di lettori individuali, ma come schemi condivisi usati dai membri di comunità professionali (i critici letterari, i giornalisti, gli storici) per costruire e interpretare discorsi specifici della loro area culturale. Da qui la maggior considerazione del contesto, sia quello fisico e immediato dei testi concreti e particolari (chi scrive, chi legge, in quali circostanze, per quali scopi), sia quello di sfondo in cui testi di quel genere sono prodotti e scambiati: un certo mondo professionale, accademico o socio-culturale, con le relative culture disciplinari, pratiche e ideologie.

C. Studio del contesto del discorso. L'interesse per il contesto è divenuto prevalente in altri filoni di ricerca, che si sono occupati soprattutto delle comunità in cui certi generi sono usati, dei loro obiettivi istituzionali, delle loro caratteristiche sociali, delle loro ideologie, e dell'uso del discorso come strumento di potere e di controllo sociale. In questo ambito si colloca quel filone di ricerca che va sotto il nome di *analisi critica del discorso* (critical discourse analysis).

I tre approcci non sono tuttavia in contrapposizione, ma possono e debbono integrarsi, come avviene in molte analisi contemporanee, in una prospettiva che guarda all'intreccio di dimensioni linguistiche, sociali, culturali che caratterizza ogni discorso.

Nella esposizione che seguirà, mi propongo di tracciare un quadro di riferimento per l'insegnamento della scrittura negli ambiti disciplinari, e in particolare in quello storico, soffermandomi dapprima sul concetto di genere, al quale riconosco un ruolo centrale; svolgendo poi alcune considerazioni sull'uso dei generi nelle diverse discipline; delineando quindi un repertorio di tipi di scrittura che possono essere praticati nell'ambito dell'insegnamento storico, dai testi per imparare ai testi più impegnativi che guardano ai generi prodotti nella comunità degli storici; affrontando infine il problema dei metodi didattici e dei percorsi possibili per favorirne l'acquisizione.

2. I generi

Guardare oggi al mondo dei testi attraverso il concetto di genere significa tener conto sia della loro forma linguistica, sia degli schemi organizzativi e delle convenzioni che ne regolano la costruzione, sia dei contesti in cui si producono e si scambiano. La scrittura non è più vista solo come un processo psicologico gestito in solitudine da una mente individuale, come appariva negli studi di matrice esclusivamente cognitivista. È anche una azione situata in un contesto sociale, strutturata dalla cultura e dall'ambiente. La scrittura è uno dei mezzi di cui la società dispone per realizzare certi scopi in certe situazioni, ed ogni atto di scrittura, per quanto prodotto da un individuo, è influenzato dalle pratiche e dalle convenzioni sociali.

Sono state proposte diverse definizioni del genere. Esse hanno tutte in comune, tuttavia, l'idea che il genere è una categoria che abbraccia azioni comunicative (orali e scritte) che hanno uno scopo simile e condiviso da una certa comunità; che in queste azioni si esprimono la cultura, i bisogni e le pratiche della comunità; che gli esemplari del genere presentano strutture schematiche relativamente stabili e ricorrenti e regolarità formali per quanto riguarda l'uso lessico-grammaticale e lo stile.

Mi limito a ricordare la definizione di Carolyn Miller (1994), secondo la quale il genere è una azione retorica tipizzata, in risposta a problemi simili che si presentano in contesti simili. Dove per azione retorica si intende un certo atto sociale, come raccontare qualcosa a qualcuno, realizzato per mezzo della lingua o di altri simboli.

Che questa azione retorica assuma la forma di un discorso relativamente stabile nelle sue caratteristiche generali, si spiega col fatto che ogni giorno occorrono situazioni simili che sollecitano risposte simili, ossia discorsi con caratteristiche formali e sostanziali ricorrenti. Queste forme divengono una tradizione, un modello di cui si tiene conto ogniqualvolta si è chiamati a produrre un testo che affronti esigenze della stessa natura in circostanze analoghe.

Pensiamo, per es., alla scrittura di un *curriculum vitae*, in cui si traccia un profilo delle proprie esperienze di studio e di lavoro allo scopo di essere valutati favorevolmente da un destinatario che ha il potere di assumerci. Abbiamo qui una situazione ricorrente (un soggetto che aspira a un posto di lavoro, una azienda alla quale ci si rivolge e che potrebbe soddisfare tale aspirazione) e una esigenza pure ricorrente (fornire una documentazione chiara dei propri titoli culturali, dei trascorsi lavorativi e delle competenze possedute, tale da apparire corrispondente alle richieste dell'azienda). Il curriculum costituisce il mezzo simbolico mediante il quale si risponde a tale situazione, e la ripetizione e l'accumulo di azioni discorsive di questo tipo ha portato alla istituzionalizzazione di formati standard che appaiono particolarmente adatti allo scopo.

Il genere è dunque una strategia sociale relativamente stabilizzata, racchiusa in una forma di discorso tipica, che si è evoluta storicamente. Noi parliamo e scriviamo attraverso la griglia di queste strategie convenzionali, che sono il prodotto della cultura collettiva e che vengono apprese attraverso l'alfabetizzazione, la pratica discorsiva, l'immersione in un certo ambiente culturale e professionale.

Centrale nel concetto di genere, come si è visto, è il contesto, che è naturalmente un contesto tipico, ossia l'ambiente sociale e culturale in cui viene prodotto e fruito un discorso che a quel genere appartiene. Va ricordato, peraltro, che in gran parte delle esperienze di scrittura, il contesto non può essere visto come un ambiente fisicamente immediato, comune a scrittore e lettore: il qui e ora dello scambio comunicativo, come avviene per il discorso orale.

È invece qualcosa di più astratto, che possiamo definire come la situazione che consiste nello scrivere questo tipo di testo in questo particolare dominio socio-culturale, per questo tipo di udienza, per riprendere una definizione di James Britton (1974).

Sono contesti, così, l'informazione giornalistica (ove troviamo generi come la cronaca, l'editoriale, la intervista), la amministrazione della giustizia (arringa, requisitoria, ordinanza), la pubblica amministrazione (decreti, circolari, delibere), nonché i domini delle varie discipline (letteratura, biologia, storia). Si tratta dunque di universi generalizzati di esperienze, di sapere, di stili di pensiero, di pratiche, ognuno dei quali ha un proprio repertorio di generi, ed è popolato da una rete di persone che hanno affinità di interessi e di scopi di lavoro, una cultura condivisa, e quindi un certo linguaggio e certi strumenti di comunicazione. John Swales (1990 e 2004) ha parlato in proposito di comunità discorsive. Quando parliamo di contesto tipico di un genere, ci riferiamo dunque in primo luogo a questo contesto generale di background, che si riflette sulle forme e sulle convenzioni del genere. Per impadronirsi di un genere, perciò, non basta acquisirne i modelli formali. Occorre anche assimilare, in una certa misura, l'orizzonte contestuale di cui è espressione. Il contesto immediato, concreto del singolo atto di scrittura è sempre in stretta relazione con questi contesti, più profondi, che sono connessi al genere.

I generi, come ho detto, sono degli schemi o matrici di azioni discorsive che si sono andati fissando nel sapere collettivo, e che fanno da supporto ad ogni nuova occorrenza testuale. Ma di che cosa sono fatti, più precisamente, questi schemi? A una analisi di massima, vi si riconoscono alcune componenti principali, che possiamo distinguere in componenti contestuali e testuali.

Fra le componenti contestuali abbiamo il dominio, gli scopi, i partecipanti, il medium, l'ambito argomentale. In breve:

Il dominio è l'ambito sociale e culturale in cui il genere è tipicamente utilizzato. Ad es., come detto sopra, critica letteraria, giornalismo, politica, burocrazia, ricerca storiografica.

Lo scopo è lo scopo principale o "istituzionale" per cui il genere è solitamente usato. Ad es., la cronaca è usata in via prioritaria per informare i lettori sui fatti del giorno.

I partecipanti sono colui che scrive e i destinatari ai quali si rivolge, con le loro caratteristiche professionali, istituzionali, culturali, i ruoli reciproci, ecc. In un genere come una direttiva di lavoro, ad es., chi scrive si propone come autorità, i destinatari come subordinati.

Il medium è il mezzo comunicativo attraverso il quale il genere è preferibilmente trasmesso. Ad es.: giornale, rivista, lettera, Internet.

L'ambito argomentale è il tipo di contenuto di cui il genere tratta tipicamente. La cronaca nera, ad es., tratta di fatti reali e luttuosi, la descrizione tecnica di manufatti tecnologici, la recensione di spettacoli, libri o altri prodotti culturali.

Fra le componenti testuali abbiamo, principalmente, la struttura organizzativa, il linguaggio, le convenzioni d'uso. Vediamole un po' più da vicino.

La struttura organizzativa è lo schema di un percorso discorsivo funzionale al raggiungimento dello scopo del genere, che può essere richiamato e messo in esecuzione ogni volta che si intenda realizzare un testo di quel tipo. Questo schema è costituito da una serie di passi strategici come, nel caso della cronaca, *introdurre il fatto, illustrare antefatti e*

circostanze, narrare il fatto nel dettaglio, riportare le reazioni di protagonisti o testimoni, ecc. Questi passi sono stati chiamati *mosse* (Swales, 1990) o *stadi* (Christie e Martin, 2000), e il loro insieme rappresenta la struttura, o struttura retorica, del genere. Si può parlare di struttura in quanto le mosse sono in reciproca relazione e risultano organizzate sia secondo un asse gerarchico (vi sono mosse maggiori che comprendono mosse minori) sia secondo l'ordine preferenziale di successione. Per quanto riguarda la gerarchia, ad esempio, una mossa come "introdurre l'evento" (il cosiddetto "attacco" di una cronaca) comprende di solito sotto-mosse come *riportare il nocciolo del fatto; identificare i protagonisti; localizzare il fatto nel tempo e nello spazio*. Quando alla successione, l'attacco di cui sopra precede la narrazione dettagliata del fatto, mentre le reazioni di protagonisti e testimoni seguono in linea di principio la narrazione.

Lo schema organizzativo, dunque, è una impalcatura strutturale che si è andata definendo attraverso le pratiche sociali. Sulla base di questa impalcatura è possibile generare infiniti esemplari del genere.

Non dobbiamo pensare, tuttavia che si tratti di una impalcatura rigida e vincolante. Va osservato in proposito:

a) che gli schemi organizzativi hanno natura probabilistica e orientativa, in quanto non sono definiti a priori, ma sono il risultato della generalizzazione di caratteristiche che ricorrono frequentemente nei testi di una certa famiglia;

b) che le mosse tipiche di un genere possono attuarsi solo in parte nelle sue occorrenze testuali, mentre lo schema-tipo associato a un genere può presentare più varianti, ad es. per quanto riguarda l'ordine delle mosse.

c) che gli schemi di genere sono in continua evoluzione, dal momento che ogni nuovo testo prodotto - se ha sufficiente autorità - può rinforzarne o modificarne certe caratteristiche. Vi sono degli studi, a questo proposito, assai illuminanti su come si sono andate trasformando nel tempo strutture e caratteristiche dell'articolo scientifico. Più in generale, la realtà del mondo dei testi è complessa, dinamica e fluida, le convenzioni cambiano, e spesso i membri delle comunità professionali partono dagli schemi correnti per crearne di nuovi. Avviene non di rado, poi, di incontrare testi in cui si ha la mescolanza di più generi, o nei quali un genere viene incassato all'interno di un altro. Un caso di miscela di generi, ad esempio, sono i cosiddetti *advertorials*, messaggi pubblicitari scritti nella forma di un articolo (da *advertising* + *editorial*), che si trovano con una certa frequenza su quotidiani e settimanali (Bhatia 2002).

d) i generi sono insomma dei sistemi di opzioni, di risorse, di strumenti con le quali il soggetto che scrive si confronta in una libera negoziazione, e che filtra e modifica in base alle sue necessità.

In conclusione, si tratta di mappe probabilistiche, più o meno articolate, che guidano il processo di scrittura (pianificazione), senza essere tuttavia né statiche né prescrittive.

Il linguaggio: Ogni genere presenta caratteristiche linguistiche ricorrenti, che riguardano vari aspetti della enunciazione. Ad esempio, la voce (personale, impersonale); il lessico (comune, specialistico, concreto, astratto...); la sintassi (uso preferenziale di certi costrutti, come la nominalizzazione o il passivo nei testi scientifici); il tono e lo stile (burocratico, familiare, rigoroso, brillante ...).

Con le convenzioni d'uso ci troviamo di fronte a una costellazione di regole, di prassi, di principi di buona formazione e talora di "etichetta" che non è facile formalizzare. Chi pratica un genere in modo competente, tuttavia, le ha interiorizzate e ne tiene conto. Pensiamo, per fare un esempio, alle convenzioni citazionali. Nei saggi di critica letteraria, le citazioni dirette dagli scritti di altri critici sono comuni. Questo perchè si ritiene che il significato di un giudizio o di una interpretazione possa essere falsato separandolo dalle parole con cui è stato formulato. Ma anche perchè il saggista, in molti casi, definisce la propria posizione distinguendola da quella di altri, con cui magari entra in conflitto, e si sente perciò tenuto a riportarne le parole esatte.

Nei saggi scientifici, invece, si preferisce la citazione indiretta, ossia la parafrasi. Una tendenza che si spiega coll'esigenza di minimizzare l'attenzione per il linguaggio in cui le idee sono state espresse, centrando l'interesse soltanto sulle idee ("retorica della obiettività").

Un'altra convenzione, sempre negli scritti scientifici, è quella di far precedere il testo da un abstract o sommario, o di spezzare il testo in numerose parti contrassegnate da titoli e sottotitoli. Una sotto-titolazione minuta che non è d'uso invece nei saggi letterari. È una convenzione che si consideri lecito far precedere un saggio letterario da una epigrafe (una citazione in testa allo scritto), oppure iniziarlo con una citazione, un gioco di parole o un aneddoto. Tutte cose che, al contrario, sono considerate sconvenienti in un saggio di natura scientifica.

IMPLICAZIONI DIDATTICHE. La nozione di genere è alla base di un approccio all'insegnamento della scrittura che è condiviso oggi da molti studiosi del campo. Anche se vi sono diversi orientamenti, e se in molti casi si integrano più prospettive, credo che le caratteristiche principali di una educazione alla scrittura che si ispira alle teorie del genere possano essere così riassunte:

1. Chi scrive non è mai solo con sé stesso, ma è guidato da pratiche e convenzioni che ha acquisito dalla comunità cui appartiene. Opera all'interno di un sistema sociale di forme testuali, di strategie e di saperi. Non si acquisisce competenza di scrittura se non ci si appropria di questo sistema. I modi attraverso i quali può avvenire questa acquisizione sono quelli del costruzionismo-sociale. Il soggetto costruisce cioè la propria competenza attraverso una assimilazione attiva dei modelli che gli offre l'ambiente sociale, grazie soprattutto alla mediazione di persone più esperte (come gli insegnanti) che gli offrono supporto.

2. Se la scrittura di un testo non è un puro esercizio formale, ma una azione in un contesto, si debbono proporre agli studenti compiti di scrittura significativi e realistici. Occorre sensibilizzarli, in particolare, a tener conto di aspetti come lo scopo, le caratteristiche della udienza, le aspettative e le convenzioni del dominio comunicativo e culturale al quale appartiene il genere in uso.

3. Occorre prestare attenzione non solo ai testi espressivi, ma ai testi cosiddetti funzionali (o fattuali, o transazionali), ossia quella estesa famiglia di testi che non hanno natura immaginativa o espressiva, ma rispondono alle esigenze della costruzione della conoscenza, dello studio, delle relazioni sociali, della vita pratica. Per esempio, relazioni, riassunti, documentazioni, spiegazioni scientifiche, descrizioni tecniche, saggi espositivi, lettere, e via di seguito. In particolare, si sottolinea l'importanza di padroneggiare quei generi che hanno a che fare con la costruzione del sapere e del pensiero critico, nelle diverse discipline.

3. I Generi nelle discipline

Le diverse discipline costruiscono conoscenza attraverso forme testuali differenti. Possiamo parlare quindi, per ogni disciplina, di forme specifiche di scrittura, in conseguenza degli oggetti di investigazione di cui la disciplina si occupa, delle domande che essa si pone su questi oggetti e delle procedure utilizzate per raggiungere i propri scopi. Per dirla un po' più in dettaglio, le differenze che riscontriamo sul piano delle tipologia di scrittura sono l'effetto:

1. Delle diverse aree della realtà di cui le discipline trattano: la fisica si occupa di fenomeni fisici, la critica d'arte di prodotti artistici, la archeologia delle tracce materiali delle antiche civiltà, ecc. Gli oggetti della investigazione sono diversi, e chi opera nei diversi campi guarda a differenti aspetti dei fenomeni, cerca tipi specifici di dati e utilizza differenti modalità di descrizione. È ovvio che di elettroni, dipinti o antichi manufatti si scriverà in modo diverso (Bazerman, 2010).

2. Dei diversi tipi di questioni cui le discipline di propongono di rispondere, anche nel caso in cui gli oggetti di investigazione siano gli stessi. Un critico d'arte, di fronte a un antico dipinto, si porrà domande relative alla tecnica impiegata, alla composizione, alle soluzioni formali e coloristiche. Uno storico, invece, cercherà soprattutto di trarne informazioni sul mondo culturale e sociale dell'epoca e dell'ambiente cui il quadro appartiene.

3. Delle particolari metodologie di cui fanno uso per raccogliere, identificare ed elaborare i dati e le esperienze cui sono interessate.

4. Degli apparati concettuali di cui si servono per rappresentare i propri oggetti di conoscenza.

Il rapporto di un esperimento di fisica, così, è organizzato in modi diversi, discute fenomeni differenti e usa specie diverse di evidenze rispetto alla analisi di una poesia o a uno scritto di storia. Ogni disciplina o sfera d'esperienza può contare dunque su una propria gamma di generi mediante i quali viene costruito, registrato e trasmesso il sapere che le è proprio. E tuttavia, fra i testi che si producono nei diversi domini (specie quando questi sono relativamente vicini) vi sono evidenti analogie strutturali che hanno permesso di parlare di "tipi" in qualche modo trasversali come la descrizione, la narrazione, l'argomentazione, e così via. Se vi sono generi, pertanto, che possono essere ritenuti esclusivi di un campo (è il caso della "querela" in ambito giudiziario), altri presentano somiglianze di famiglia con i generi praticati in altri campi, così che anche se con le dovute cautele si può parlare in tutti i casi, di descrizioni, narrazioni, argomentazioni e via dicendo. Categorie che oggi, più che tipi, si preferisce definire "macro-generi", gerarchicamente sovraordinati ai generi (Bhatia, 2004).

Consideriamo ad esempio il testo argomentativo, che nel caso della storia, insieme con le narrazioni e le descrizioni (ne parlerò fra breve) è forse una delle forme testuali più praticate. Qualunque sia il campo in cui viene prodotta, l'argomentazione è un testo che ha al centro un problema la cui soluzione è controversa, propone una possibile risposta (la tesi) e la supporta con un certo numero di ragioni e dati di fatto (gli argomenti o evidenze). Questo schema o impalcatura ragionativa (che qui ho soltanto accennato nelle sue linee più generali), si ritrova alla base, credo, di gran parte dei testi argomentativi, qualunque sia il dominio in cui essi sono realizzati. Essa costituisce una macrostrategia cognitiva e costruttiva che, appresa ed esercitata dagli studenti in un certo campo, può trasferirsi positivamente in altri campi.

Le varie discipline, certo, danno attuazione allo schema in modi specifici. Si affrontano problemi di tipo diverso, si richiedono modi particolari di argomentare e tipi speciali di elementi di prova, che debbono risultare affidabili in quel contesto. Così, se in una argomentazione di natura pratica o sociale sarà sufficiente, in gran parte dei casi, che le evidenze prodotte risultino plausibili, in una argomentazione storica i fatti ai quali ci si appoggia dovranno essere fondati su solide testimonianze e ancor più stringenti saranno i criteri valutativi nell'ambito delle scienze sperimentali.

Per scrivere (ma anche per comprendere) una argomentazione in un certo campo, dunque, è indispensabile possedere una conoscenza delle strutture di base del genere, ma queste debbono essere integrate dalla conoscenza delle particolari modalità di elaborazione richieste dalla disciplina, così che si sappiano porre i problemi giusti e ricercare i tipi corretti di evidenze, presentandole nei modi appropriati.

4. Scrivere per imparare

Ho detto all'inizio che uno dei versanti da cui la scuola dovrebbe affrontare il problema della scrittura è quello dello *scrivere per imparare*, ossia per entrare nel mondo di una disciplina, intesa come insieme di conoscenze e di azioni. Tutte le pratiche di scrittura, in diversa misura, favoriscono lo sviluppo della conoscenza. Ma ve ne sono alcune che più di altre sono al servizio dell'apprendimento, permettendo una migliore comprensione della informazione assunta dai testi o dalle presentazioni del docente, favorendo la rielaborazione e l'organizzazione degli argomenti disciplinari trattati, agevolando la assimilazione e la fissazione in memoria.

Fra queste pratiche vi sono le note a margine, gli appunti, le scalette, le mappe. Ma vi sono anche veri e propri generi, anche se apparentemente minori, fra i quali hanno un ruolo di primo piano la parafrasi e il riassunto. Sia la parafrasi che il riassunto possono essere realizzati come testi autonomi (dunque come testi a sè stanti, pur se in relazione intertestuale con l'originale), ma è universale il loro impiego come segmenti incorporati in altri testi. Si pensi alla riscrittura semplificata di un dispositivo di legge in un articolo di giornale, al richiamo sintetico di una teoria in un articolo scientifico, al sommario del plot di un romanzo in un saggio critico. Nella scuola, in un passato non lontano, questi generi sono stati oggetto di diffidenza e scarsa considerazione. Ma oggi, per fortuna, se ne è rivalutata la legittimità e l'utilità, nei diversi settori curriculari, quindi anche, io credo, in quello storico. Qualche parola su di essi non sarà dunque fuori luogo.

La PARAFRASI, in primo luogo. Sappiamo tutti che per parafrasi si intende la riformulazione con parole proprie di un brano, senza ridurne l'estensione, dunque grosso modo in scala 1 a 1. Quando la parafrasi è realizzata da un esperto, lo scopo può essere quello di facilitare l'accesso a un testo complesso (o a una sua parte) a lettori non esperti, o comunque di riprodurlo in modo più sciolto.

Le parafrasi scritte dagli studenti hanno altri scopi e diversi destinatari. Un primo scopo è quello di chiarire a sè stessi i significati di un testo, affinando e mettendo su carta quella che rimarrebbe altrimenti una rappresentazione mentale approssimata ed instabile. La riscrittura costringe a esaminare con attenzione ogni dettaglio, a porsi domande, a riflettere su ciò che si è capito, a precisarlo nello sforzo di dargli una nuova formulazione verbale, a completare gli elementi ellittici, a introdurre integrazioni. È una attività, dunque, a sostegno della

comprensione e della appropriazione del significato. Un secondo scopo può essere quello di dimostrare che si è capito (e qui il destinatario è ovviamente l'insegnante).

La parafrasi è un esercizio utile anche sul piano del potenziamento più generale delle abilità linguistiche. Attraverso la pratica della parafrasi si esercita difatti una delle proprietà fondamentali del linguaggio, ossia la possibilità di verbalizzare un medesimo contenuto di base in diversi modi. Si rafforza così quella capacità di manipolazione linguistica che è componente essenziale della competenza di scrittura. E vorrei aggiungere che anche nelle scritture storiche, almeno così penso, la parafrasi ha un ruolo non marginale: basti pensare al confronto con documenti che presentano un linguaggio complesso, aulico o antiquato. La capacità di parafrasare non è delle più semplici: va appresa e rafforzata quindi attraverso opportuni percorsi didattici (Della Casa, 2013).

IL RIASSUNTO o sommario è una rappresentazione condensata del testo originale, di cui riproduce i contenuti essenziali. Vi sono vari modi di condensare i contenuti di un testo, che rispondono a diversi scopi. Ad esempio, indici, scalette, mappe, schede, che meritano - tutti - l'attenzione della scuola. Ma mi limito qui a considerare il riassunto nella sua accezione classica, ovvero il riassunto quale testo in prosa leggibile e coerente che riproduce, in breve, un brano più esteso.

Sul riassumere esistono numerose ricerche, che confermano quanto emerge dalla esperienza di ogni insegnante. In particolare, che si tratta di un processo complicato, che richiede sia una comprensione approfondita del testo originale, sia la capacità di estrarne il succo attraverso operazioni cognitivamente impegnative (selezionare, sintetizzare, rielaborare ...). Ridire in breve, e con parole proprie, il significato di un testo è difficile per tutti, e non sorprende, perciò, che gli studenti incontrino qui grossi problemi.

Perché si riassume? Nella realtà scolastica (ma non solo), il riassunto è spesso al servizio dello stesso studente, che riduce e organizza l'informazione di un testo per avere un migliore controllo dei suoi contenuti, così da poterli memorizzare e riesaminare in tempi successivi. Si tratta di una attività, insomma, al servizio della comprensione e dello studio. Il riassunto inoltre è una componente irrinunciabile - come accennavo sopra - di tutti quei testi in cui si parla di altri testi.

Come si riassume? Cancellare elementi del testo è certo più facile che sintetizzare più informazioni in una informazione sovraordinata, o costruire per via inferenziale idee centrali che non sono espresse. Per questo i lettori e scriventi non esperti, come sono molti studenti, tendono a riassumere affidandosi a cancellazioni progressive, piuttosto che a un lavoro di sintesi. Un testo da ridurre, in sostanza, è concepito come un testo da tagliare, sul quale si interviene alla fine con qualche ricucitura tra le parti che sono state salvate. Possiamo parlare, in questi casi, di strategia taglia-e-cuci.

Un buon riassunto, però, non può essere concepito come ciò che resta del testo originale dopo una potatura più o meno intensa. Va pensato, invece, come un nuovo testo, in cui si rappresenta il condensato dei significati del testo sorgente. Essenziale, pertanto, è la capacità di selezionare, ossia distinguere ciò che è importante da ciò che è accessorio; di cogliere le idee principali; di sintetizzare, ossia costruire enunciati in cui si esprimono in breve, e con parole proprie, fatti e concetti espressi in un più esteso segmento di testo. Occorre guardare, anche, alla gerarchia di parti che il testo ci propone (capitoli, sezioni, paragrafi ...) e che

suggeriscono una gerarchia di idee. E prestare attenzione ai segnali che aiutano a distinguere ciò che è rilevante da ciò che è secondario: per esempio, la collocazione di una frase all'inizio del paragrafo le conferisce una maggior prominenza; l'uso del grassetto o di particolari realizzazioni grafiche è un altro segnale di rilevanza; indicatori retorici come *va sottolineato*, *per esempio*, *in conclusione* aiutano a cogliere la funzione della frase e il suo diverso peso.

Inutile ripetere, anche qui, che il riassumere è un processo complesso, anche perchè i problemi da affrontare cambiano a seconda del genere di testo che si riassume. Riassumere un racconto non è come riassumere una relazione scientifica o una interpretazione storica.

Va ribadito, in ogni caso, che la scrittura di parafrasi e riassunti, così come di altri testi può costituire uno strumento per promuovere l'apprendimento se si opera in un contesto motivante, che incoraggia la riflessione e la collaborazione.

5. Imparare a scrivere: i generi della storia

Se uno dei versanti da cui la scuola dovrebbe affrontare il problema della scrittura è quello dello scrivere per imparare, un secondo versante è quello dell'imparare a scrivere, ossia apprendere i processi e le strategie operative per realizzare con successo i diversi tipi di generi, nelle diverse discipline.

Ogni disciplina, come ho detto, ha il proprio set di generi, mediante i quali costruisce, organizza, trasmette le conoscenze e le esperienze che le sono proprie. Credo che possa essere interessante, a questo punto, tentare di delineare un repertorio di massima dei generi utilizzati nell'ambito storico, almeno quelli declinabili in chiave educativa, anche se il mio mestiere non è quello dello studioso di storia e le mie indicazioni vanno prese pertanto come un suggerimento aperto e basato su una riflessione, per così dire, dall'esterno. A questi generi, o a alcuni di questi generi, o ad altri che mi sono sfuggiti e che si ritiene debbano essere presi in considerazione, si dovrebbe guardare dal mondo della scuola, cercando di coglierne le caratteristiche sui diversi piani (io non posso che limitarmi a qualche osservazione generale) e di attivare percorsi didattici che permettano agli studenti di conoscerle e farne pratica. L'obiettivo dovrebbe essere quello di favorire la realizzazione di scritture che vadano oltre la mera routine scolastica, e manifestino in qualche misura (quella consentita dall'età degli studenti) le problematiche e le logiche di un genuino pensare storico. Sui possibili itinerari didattici per l'insegnamento dei generi dirò comunque più avanti.

I generi della storia, dunque. Possiamo considerare, adottando una prospettiva ampia e tenendo conto della applicabilità didattica, quattro famiglie di generi: le narrazioni storiche, le spiegazioni storiche, le argomentazioni storiche, le descrizioni storiche. Tralascio di soffermarmi su generi fittivi (come interviste impossibili, dialoghi immaginari fra personaggi del passato, drammatizzazioni) a cui pure si deve guardare con attenzione nella scuola, ma che non possono essere ascritti alla categoria dei generi propriamente storici.

NARRAZIONI STORICHE

I generi che appartengono alla prima famiglia, e quindi che hanno come scopo quello di narrare o fare la cronaca del passato, sono principalmente l'autobiografia, la biografia, la narrazione storica in senso proprio, la cronaca. Si sa che nella AUTOBIOGRAFIA i fatti sono riferiti mediante una voce personale (io) e che vi è una partecipazione affettiva dello scrittore nei confronti degli eventi narrati. Si tratta quindi di un testo apertamente soggettivo.

Al contrario, la biografia, la narrazione storica e la cronaca usano una voce impersonale e un punto di vista, nei confronti degli eventi, il più possibile obiettivo, così da presentare in una luce neutrale la ricostruzione del passato.

Una particolare considerazione merita la NARRAZIONE STORICA (HISTORICAL RECOUNT), che, nella scuola, si propone di registrare una serie di eventi storici così come essi si sono svolti nel tempo reale, anche se di fatto si impone agli eventi una forma che essi, di per sè, non hanno. Gli eventi, difatti, sono selezionati e ordinati da chi scrive e sono caricati - in maniera esplicita o implicita - di significato storico. La narrazione è insomma qualcosa di diverso da una registrazione oggettiva del passato. Per quanto riguarda la struttura tipica di questi testi, si è osservato (Coffin, 2000) che essa presenta una certa affinità con quella che è alla base della tradizionale narrazione letteraria. Avremmo difatti tre macro-mosse o stadi principali: uno stadio iniziale di orientamento o di background, in cui si fa un sommario degli eventi storici precedenti che fanno da premessa a quelli che saranno poi messi a fuoco e si presenta il topic (l'avvenimento d'insieme o il periodo di cui si intende trattare); uno stadio narrativo in cui si riporta la sequenza degli eventi ritenuti rilevanti; uno stadio conclusivo, non sempre presente, in cui si trae il significato storico di tali eventi. In quest'ultimo stadio si possono proporre considerazioni generali o valutazioni. Per es., al termine di uno scritto in cui si narra della conquista dell'Etiopia da parte dell'Italia fascista: *"L'avventura coloniale italiana ha avuto come effetto lo screditamento delle democrazie occidentali e l'accostamento del nostro paese alla Germania"*. Oppure, in chiave valutativa: *"Tutto ciò dimostra che la campagna d'Etiopia è stata condotta con metodi criminosi, ricorrendo in modo sistematico a violenze e autentici massacri."* Tale valutazione può connettersi a espressioni che ricorrono nel testo precedente e che evocano in modo indiretto un giudizio (*invadere, bombardamenti, fucilazioni...*). Ciò rafforza l'apparenza di obiettività, così che lo scrittore sembra lasciare che gli eventi parlino da sè.

La narrazione storica utilizza come principio organizzativo il tempo esterno (*nel 1865, all'inizio del XX secolo*) e non quello logico, interno al testo, che si usa nelle spiegazioni e nelle argomentazioni (*in primo luogo, secondariamente, in conseguenza di ciò, per concludere...*). Un ruolo importante nella ricostruzione storica ha poi la divisione del tempo in parti (*fasi, periodi, ere ...*) che come ha scritto un grande linguista del passato, Benjamin Whorf, suggerisce l'idea di un nastro suddiviso in spazi bianchi, ognuno dei quali va riempito con una entrata. Fra le caratteristiche linguistiche della narrazione storica, oltre all'impiego di un lessico controllato e formale e permeato di termini specifici (*terramara, legione, vescovo-conte, montagnardo*), vi è la nominalizzazione, tramite la quale insiemi di eventi che sarebbero naturalmente espressi mediante frasi sono compressi in gruppi nominali (*islamizzazione, guerriglia, sanguinosa ritirata, resistenza, antimilitarismo ...*).

La narrazione storica, nella sua forma più semplice, può limitarsi a presentare gli eventi in successione, senza prendere in considerazione cause o interferenze fra i fatti; oppure, in una forma più avanzata, può proporsi di attribuire ai fatti, il più possibile, un ruolo causale rispetto agli eventi successivi. Ciò continuando ad utilizzare comunque una linea temporale come impalcatura per la costruzione del testo. Gli studenti sono indotti in questo caso a vedere il passato in una luce diversa: non come uno svolgimento naturale ed arbitrario di eventi, ma come una sequenza che ha un senso e un disegno d'insieme. Ne risulta rafforzata, io penso, la funzione formativa di questa esperienza di scrittura.

Per quanto riguarda la CRONACA in accezione storica (non mi riferisco alla cronaca giornalistica) si tratta del genere per così dire più primitivo di questa famiglia, con caratteristiche oltretutto non ben definite. Credo si possa dire che ha uno sviluppo rigidamente cronologico, si limita alla pura registrazione di avvenimenti, è spesso confinata a un ambito locale (cronaca di un villaggio, di una città), può assumere una forma segmentata (è suddivisa cioè in blocchi di testo relativi, ciascuno, a un periodo di tempo, come una annata, un mese, un giorno). Da un punto di vista educativo può essere utilizzata forse in una fase propedeutica, così come forme ancora più schematiche come la CRONOLOGIA.

I GENERI ESPLICATIVI

Si tratta di generi che si propongono di chiarire e di spiegare, e che tradizionalmente sono ascritti alla categoria dei "testi espositivi". Considererò qui due generi: la spiegazione storica e l'interpretazione di un documento.

La SPIEGAZIONE STORICA. Lo scopo generale di questo genere è spiegare gli eventi del passato esaminandone cause e conseguenze. Ma mentre nella narrazione storica le connessioni causali sono vincolate alla successione temporale, qui cause e conseguenze non sono più distribuite lungo un singolo filo temporale, ma organizzate in un più complesso disegno logico. La spiegazione storica presenta due varianti:

- quella in cui il punto di partenza è costituito da un effetto, e se ne illustrano successivamente le cause;
- quella in cui il punto di partenza è una causa, e se ne illustrano di seguito le conseguenze.

In entrambi i casi, la spiegazione si articola generalmente in tre grandi mosse o stadi: uno stadio iniziale, che identifica il punto di partenza storico, ossia l'effetto o la causa generale che ci si propone di spiegare; uno stadio esplicativo, ove abbiamo una sequenza di sezioni in ciascuna delle quali si propone e sviluppa una causa (se si era partiti dall'effetto) o un effetto (se si era partiti dalla causa); uno stadio finale di riepilogo in cui si ribadiscono e valutano le cause od effetti di cui si è parlato. Per esempio:

Stadio Iniziale.

Una profonda crisi si consumò in Italia, con tutta evidenza, nel periodo compreso fra il 1494, l'anno della spedizione di Carlo VIII, e il 1527, l'anno del sacco di Roma. Quali sono le ragioni di tale crisi?

Stadio esplicativo

Ragione 1. Gli eserciti stranieri portarono epidemie, distrussero i raccolti, resero impossibili gli affari. (segue elaborazione)

Ragione 2 ...

Ragione 3 ...

Stadio finale. (Si tirano le somme, richiamando le ragioni esposte e valutandone il peso relativo.)

Si può osservare che cause e conseguenze sono presentate in questo genere come fatti non controversi, anche se di diversa rilevanza. Chi scrive, in altre parole, li propone come appartenenti ai repertori attestati del sapere, escludendo spiegazioni concorrenziali e alternative in quanto disturberebbero la prospettiva espositiva prescelta (anche se il lettore

avveduto, naturalmente, può chiedersi se le cose stiano effettivamente in questi termini, sottoponendole a esame critico). Sta qui, principalmente, la differenza rispetto ai testi argomentativi, in cui le ipotesi esplicative avanzate dall'autore sono invece riconosciute come controvertibili, e quindi da comprovare e discutere anche attraverso un confronto con altre posizioni.

Un altro genere esplicativo è l'INTERPRETAZIONE DI UN DOCUMENTO, che può materializzarsi come un passo inserito in un testo narrativo o di altro tipo, ma può anche figurare come testo a sè stante. Si esamina qui una fonte scritta, ad es. una lettera, una pagina di diario, un articolo di giornale, un manifesto (ma anche oggetti non verbali, come una suppellettile, un dipinto, una fotografia), cercando di trarne le possibili informazioni sul piano storico, relativamente ad eventi, personaggi, luoghi, norme sociali, condizioni di vita, e così via. Nella interpretazione di fonti scritte, che più comunemente sono oggetto di analisi, occorre interrogarsi come è noto su autore, scopi e contesto del documento, ponendosi domande quali:

- chi ha prodotto questo documento?
- quando e dove?
- quali sono la sua posizione e le sue credenze, e in che misura ciò influenza contenuti e caratteristiche del documento?
- per quali destinatari il documento è stato prodotto? a quale scopo?
- in quale misura il contesto in cui è stato prodotto influenza contenuti e caratteristiche del documento?

Qualcuno ha detto che si tratta alla fine di applicare le cinque domande chiave (chi, che cosa, quando, dove, perchè) che corrispondono al modo universale in cui si risponde alla informazione. Credo che con l'aiuto di facilitatori come questionari-guida gli studenti possano affrontare con profitto, e forse anche con interesse, l'interpretazione di semplici fonti storiche.

DESCRIZIONI.

Una famiglia di generi storici che si tende a non considerare, ma che almeno nella scuola credo possa avere un ruolo formativo non trascurabile, è quella delle DESCRIZIONI STORICHE. Ritengo inoltre che il ruolo delle descrizioni sia stato rivitalizzato dal crescente interesse per aspetti ritenuti un tempo marginali, come la vita della gente comune, i mestieri e le tecniche, la storia del paesaggio, e così via.

La parola descrizione è usata tradizionalmente in modo piuttosto esteso, e presenta non poche ambiguità. Credo si possa dire, in linea generale, che ci troviamo di fronte a un testo descrittivo quando il soggetto di discorso è costituito da entità o fenomeni di natura fisica di cui si osservano e illustrano, in via prioritaria, le proprietà percepibili attraverso i sensi; o, in via subordinata, quando il soggetto di discorso, pur non essendo di natura fisica (si tratta ad es., di una realtà psicologica, come il carattere di un personaggio) è affrontato come se fosse una entità fisica, strutturata spazialmente e caratterizzata da proprietà e componenti osservate idealmente con gli "occhi" della mente. Si descrivono dunque luoghi, cose, persone, atteggiamenti, modi di vivere e di pensare, ma anche eventi circoscritti esaminati come se fossero "scene", quale una tempesta o una battaglia.

Per quanto riguarda le descrizioni storiche, penso che si possano individuare diversi generi o sotto-generi più specifici, a seconda della natura dell'oggetto descritto. Per suggerirne qualcuno:

- la descrizione di edifici, monumenti, loro parti esterne o interne, aggregati di edifici (acquedotto romano, giardino di un palazzo del Rinascimento, un villaggio che ha conservato la sua impronta medievale);

- la descrizione di donne o uomini del passato (aspetto fisico, comportamenti, ruolo sociale, ecc.)

- la descrizione delle attività, le condizioni di vita, le abitudini, i rituali di gruppi umani (ad es. gli abitanti di un villaggio rurale del Medioevo, i monaci di una abbazia benedettina);

- la descrizione di manufatti, suppellettili, congegni (per es., il libro miniato, l'aratro a versoio);

- la descrizione di tecniche e procedure artistiche, artigianali, industriali, militari (per es. la fabbricazione della carta nel XII secolo, la stampa del libro ai tempi di Gutenberg, le tecniche di guerra dei romani).

Alcune di queste descrizioni possono essere realizzate a partire da una osservazione diretta del loro oggetto (come nel caso di un edificio). Altre soprattutto da documentazioni iconografiche (l'aspetto fisico e l'abbigliamento di uomini o donne del passato, le suppellettili). Altre ancora da testi scritti, da cui si traggono le informazioni che interessano, se ne inferiscono se possibile altre, si integra il tutto in uno scritto unitario (come nella descrizione della vita di comunità umane).

Credo che debba essere sottolineato che una descrizione storica non è puramente rappresentativa, ma deve andare oltre la rilevazione degli aspetti osservabili direttamente o indirettamente, per scoprire ciò che essi ci possono rivelare dell'ambiente cui appartengono, delle funzioni alle quali i luoghi o le cose descritti sono adibiti, dei modi di vita, della concezione dell'uomo della società, dei valori che vi si manifestano. Una descrizione storica, insomma, dovrebbe sempre presentare una curvatura interpretativa. Questa può accompagnarsi via via alle rilevazioni descrittive, o essere proposta in uno stadio conclusivo dello scritto.

A differenza della descrizione comune praticata ad es. nell'insegnamento dell'italiano, con cui pure è in stretta correlazione, la descrizione storica prescinde dalle impressioni soggettive e utilizza una voce impersonale.

I GENERI ARGOMENTATIVI

A differenza dei generi esplicativi, in cui si ha una esposizione di idee e di fatti che non sono messi in discussione, caratteristica delle argomentazioni è la discussione intorno ad idee che sono presentate come opinabili e pertanto soggette a disputa. Più precisamente, come ho già accennato in precedenza, l'argomentazione è un testo che ha al centro un problema la cui soluzione è controversa (ad es. *Perchè Truman ha deciso di sganciare la bomba atomica sul Giappone?*), che avanza o riporta una possibile risposta o tesi (*perchè temeva che una invasione militare dell'isola avrebbe causato la morte di milioni di americani*) e la supporta oppure la confuta con un certo numero di ragioni e dati di fatto (gli argomenti o evidenze).

L'argomentazione storica, considerata nella letteratura pedagogica anglosassone il "saggio storico" per eccellenza, porta dunque l'attenzione sulla formazione della storia come insieme di interpretazioni e sul "fare storia" come processo di negoziazione fra queste diverse interpretazioni. La ricostruzione del passato è presentata come una ipotesi e non come un dato di fatto, come possibilità o probabilità che debbono essere giustificate. È chiaro da ciò che si tratta di un genere che richiede un certo impegno costruttivo, e che può essere praticato in una fase avanzata del percorso curricolare, a meno che lo si eserciti in forme semplificate.

Nella famiglia dei generi argomentativi si possono distinguere tre sottogeneri:

Argomentazione a tesi, in cui si sostiene una particolare opinione in merito a un problema, supportandola con fatti e testimonianze che possano giustificarla.

Argomentazione esplorativa: in cui si prendono in considerazione diverse posizioni interpretative, esaminandone i pro e i contro, e si assume da ultimo, eventualmente, una propria posizione.

Replica argomentativa: in cui si esamina una argomentazione corrente, se ne valuta la credibilità e la fondatezza, accettandola o confutandola, le si contrappone eventualmente una tesi alternativa.

Apro qui una parentesi per osservare che sia nella argomentazione esplorativa che nella replica chi scrive si deve confrontare con testi in cui si espone una certa linea interpretativa riguardo a una data questione. Questi testi, peraltro, debbono essere di difficoltà e dimensioni abordabili dagli studenti. Purtroppo, in molti casi, i testi di cui sarebbe interessante discutere le posizioni sono invece - oltre che complessi - lunghi o smisuratamente lunghi, e risultano perciò del tutto impraticabili nella scuola. Per es., si potrebbe essere attratti dall'idea di discutere la tesi di Edward Gibbon secondo cui *il cristianesimo è stata la causa principale del declino e della caduta dell'impero romano*, senonchè la sua opera "Storia della decadenza e caduta dell'Impero romano" ha il difetto di estendersi per parecchie centinaia di pagine. Cosa fare in questi casi, per non precludersi occasioni stimolanti di dibattito? Credo che una soluzione funzionale potrebbe essere quella di predisporre dei brevi estratti, in cui si condensano tesi e ragionamento dell'autore relativamente alla questione di cui si vuol trattare. Estratti che potrebbero essere scambiati e confluire anche in qualcosa come una banca dati, a disposizione di più realtà scolastiche.

Non dirò altro, comunque, su questi due generi, per ovvie ragioni di economia temporale. Basterà qualche accenno alla ARGOMENTAZIONE A TESI, che è forse quella maggiormente praticata.

È chiaro che un testo come questo richiede non solo una stesura laboriosa, ma anche una fase preparatoria impegnativa. Occorre difatti chiarire, anzitutto, l'argomento che interessa; fare una prima raccolta di dati a partire da fonti disponibili; formulare la domanda o le domande che ci si propone di affrontare. Esaminando poi i dati a disposizione, si deve identificare una possibile risposta, ossia la tesi da verificare, per ora ancora allo stadio di una ipotesi provvisoria che potrà essere successivamente modificata. Si cercano quindi, approfondendo la ricerca, gli elementi di prova appropriati per supportare la tesi, aggiustando se occorre quest'ultima. Si aggregano poi le evidenze trovate, riunendole in categorie organiche. Si predispose infine uno schema o una scaletta del testo da scrivere. Un lavoro non da poco che può essere agevolato se si forniscono agli studenti i documenti da cui trarre i materiali e facilitatori come liste di domande-stimolo.

Per quanto riguarda l'organizzazione, l'argomentazione a tesi comprende di solito, in linea di principio, una introduzione, un corpo, una conclusione (una struttura basica tripartita che è comune a molti testi).

Introduzione. in cui si introduce il problema, fornendo elementi di inquadramento contestuale, e si espone la soluzione ipotizzata al problema, ossia la tesi da giustificare (anche se negli scritti di storici di professione la tesi può comparire più oltre, come conclusione del ragionamento, o non essere per nulla enunciata).

Corpo. Nella formulazione più semplice, si ha qui la giustificazione della tesi, con la esposizione degli elementi di prova (fatti, testimonianze, dati statistici, citazioni, ecc.). Ma in una argomentazione più articolata possiamo trovare più stadi:

- uno stadio in cui si riportano tesi diverse dalla propria, dimostrandone l'infondatezza o la debolezza attraverso una critica delle evidenze con cui sono supportate;

- uno stadio in cui si supporta la propria tesi, e che può essere suddiviso in più blocchi, in ognuno dei quali si propone e si discute uno degli elementi di prova (o un gruppo di elementi di prova).

- uno stadio in cui si riportano (o si anticipano, mettendo le mani avanti) possibili obiezioni alla propria tesi e agli argomenti che la sostengono, denunciandone l'inconsistenza oppure ammettendone la plausibilità (la mossa della concessione) ma evidenziandone la scarsa rilevanza.

Conclusione. Si richiama la tesi, si ricapitolano i punti più importanti che la supportano, si introducono considerazioni finali.

L'argomentazione storica deve rispettare i parametri che valgono, in generale, nelle argomentazioni che si scrivono nell'ambito delle scienze umane, ove il ragionamento è di natura informale e le conclusioni non sono raggiunte in base a un calcolo logico ma in base al "peso" e alla affidabilità delle evidenze prodotte. In particolare:

- gli elementi di prova debbono essere il più possibile di natura oggettiva, quindi basati su dati di fatto, su informazioni corroborate da più fonti, su relazioni logiche.

- la persuasione del lettore va perseguita sul piano razionale, e non facendo appello alla emotività, al richiamo degli affetti, alle credenze e alle opinioni comuni, come avviene spesso nella argomentazione pratica.

Vi sarebbe naturalmente molto altro da dire su un genere come l'argomentazione, ma non è qui possibile andare più oltre (rinvio alle molte pagine che vi ho dedicato in Della Casa, 1994, 2003, 2012).

6. Insegnare i generi

Come si possono insegnare i generi in un ambiente scolastico, al di fuori del loro contesto d'uso reale? Come sviluppare una conoscenza del genere che possa trasferirsi da una situazione di scrittura all'altra?

Per quanto riguarda la prima domanda, non tutti pensano che sia produttivo un insegnamento esplicito dei generi e delle pratiche di scrittura. Vi è infatti chi sostiene che le regole e le convenzioni che ne sono alla base sono troppo complesse; oppure che vi sarebbe il rischio di un rigido prescrittismo (Freedman, 1994). Gli studenti dovrebbero apprendere i generi pertanto attraverso l'immersione nella pratica della lettura e della scrittura, in contesti appropriati, senza alcuna istruzione esplicita e procedendo per prove ed errori.

È indubbio che l'apprendimento inconscio, che si produce soprattutto attraverso letture ripetute, abbia un ruolo importante. Questa esposizione permette l'assorbimento e il consolidamento, per via naturale, di strutture, movenze retoriche, stili che sono propri di quel genere di scrittura. Bisogna moltiplicare, quindi, le occasioni di incontro con i testi.

Credo però che limitarsi alla lettura e alla pratica scrittoria senza alcuna istruzione, come sostengono i fautori degli approcci naturali ed espressivi, sia riduttivo, e che non si possa prescindere da un apprendimento riflesso e consapevole, supportato attivamente dall'insegnante. Quando apprendiamo qualcosa, noi passiamo di solito attraverso una fase di noviziato in cui impariamo da persone più esperte come procedere. Dapprima (Vygotsky, 1980) assistiamo in qualità di spettatori alla esecuzione del compito, poi prendiamo parte all'attività insieme con l'esperto e sotto la sua supervisione, e solo da ultimo possiamo assumercene la piena responsabilità, anche se continueranno ad esserci utili consigli e orientamenti. Un percorso del genere dovrebbe essere seguito anche nell'insegnamento della scrittura, così che gli studenti acquisiscano la consapevolezza di ciò che già sanno implicitamente, e estendano questo sapere con acquisizioni ulteriori. Questa, almeno, è la posizione oggi prevalente fra gli studiosi di didattica della scrittura che fanno riferimento alla teoria dei generi e alle teorie socio-cognitive.

Prima di arrivare a una scrittura indipendente efficace, lo studente deve dunque passare attraverso un percorso guidato di apprendistato, che certo non è di breve momento. Le strategie didattiche che si possono usare in questo itinerario sono numerose. Vediamone in breve qualcuna.

a) Analisi di campioni.

La ricognizione delle caratteristiche del genere viene effettuata attraverso l'analisi di campioni, testi cioè che possano essere considerati esemplari rappresentativi del genere stesso.

Dopo una prima lettura, si promuovono attività di osservazione e di riflessione, che consentano di cogliere le proprietà essenziali del testo sui vari piani. Quindi: aspetti contestuali (scopo, dominio, udienza), aspetti testuali (come la struttura organizzativa, il linguaggio, determinate convenzioni). Si sviluppa, in altre parole, una discussione di classe guidata dall'insegnante, che indirizzerà via via l'attenzione sugli aspetti più rilevanti.

Non ci si limita, peraltro, a fare delle rilevazioni, ma si cerca di problematizzarle. Ci si chiede, per esempio, quali sono le mosse fondamentali e quelle secondarie; si verifica se l'ordine dei costituenti è l'unico accettabile, o se sono possibili delle varianti, ecc.

Dalla analisi, si possono ricavare schemi, mappe, liste di osservazioni.

b) Modellizzazione del processo produttivo.

L'insegnante, nelle fasi iniziali di un percorso di scrittura, mostra agli studenti come si procede nella elaborazione di un testo di un certo tipo. In altre parole, esemplifica dal vivo la procedura per la realizzazione del testo (col supporto di una LIM, di un proiettore collegato al computer o di una comune lavagna). Ne affronta quindi le diverse fasi, espone ad alta voce i problemi che si pone, sollecita domande, discute con gli studenti le ipotesi risolutive, annota via via i risultati.

In molti casi, è utile limitare la modellizzazione a singole fasi del processo di scrittura, come la pianificazione o la revisione. Oppure, a strategie generali o specifiche di cui gli studenti debbono impossessarsi per gestire più efficacemente il processo compositivo. Per esempio, come si esaminano le fonti per trarne dati; come si possono confutare obiezioni o tesi avverse in una argomentazione, ecc.

c. Scrittura collaborativa e assistita.

Dopo aver acquisito, attraverso l'analisi di campioni o la modellizzazione dell'insegnante, una certa conoscenza del genere, gli allievi applicano quanto appreso. Questa attività però, almeno nelle fasi iniziali, dovrebbe essere svolta con il supporto attivo del docente (scaffolding). In altre parole, gli allievi dovrebbero scrivere testi del genere previsto in collaborazione con l'insegnante, dunque in modo strettamente assistito e guidato passo per passo.

In classi di venti o trenta alunni può risultare difficile, però, realizzare una "scrittura collaborativa" in cui l'insegnante e gli studenti operano insieme in modo continuativo. Sono invece più praticabili altre forme di scrittura assistita, in cui i ragazzi lavorano singolarmente o a gruppi, coll'aiuto di facilitatori di vario tipo.

I facilitatori possono consistere in questionari che mettono a fuoco i principali interrogativi da affrontare, in schemi delle parti principali in cui il testo può essere articolato, in schede informative sul soggetto da trattare, in suggerimenti circa il modo di procedere, ecc.

L'insegnante perciò, nel corso della attività, può limitarsi a passare di banco in banco, a verificare come procede il lavoro, a fornire i suggerimenti del caso.

d. Scrittura a partire da modelli. L'analisi di un testo-modello, di cui ho parlato sopra, viene associata alla costruzione di un testo parallelo, in cui - pur affrontando un argomento diverso (ma comunque affine) - si fa riferimento all'impianto e alle soluzioni retoriche del primo.

e. Riscrittura combinatoria e trasformativa, a partire da uno o più testi sorgente. E' una strategia che consiste nel leggere e discutere uno o più testi di un certo genere, e nell'usare poi dati e idee ivi contenuti per creare un nuovo testo in cui essi sono rielaborati in altre forme. Nel caso della storia, si potrebbe scrivere, a partire da due fonti che trattano lo stesso argomento (per es. *la rivolta della Vandea*) un TESTO DI SINTESI, in cui si combinano insieme le informazioni delle sorgenti. Oppure, partendo da due fonti che presentano situazioni comparabili (per es., *la condizione degli schiavi neri negli Stati Uniti e nella*

America del Sud nel XIX secolo) scrivere un TESTO COMPARATIVO in cui si mettono a confronto le due situazioni, illustrandone somiglianze e differenze.

Va sottolineato che in esperienze di questo tipo i testi sorgenti non sono letti solo per il significato, ma anche per quegli aspetti che li rendono adeguati al nuovo contesto e ai nuovi scopi. Nella rielaborazione, si ha poi il passaggio da quel tipo di scrittura che è stata definita (Bereiter-Scardamalia) "riferire ciò che si sa" (knowledge telling) a una scrittura più matura e consapevole, caratterizzata dalla trasformazione della conoscenza (knowledge transforming). Gli studenti, in definitiva, divengono più consapevoli della scrittura come processo di problem solving, imparando che uno stesso contenuto di base può essere elaborato in vari modi.

Non vanno dimenticati i vantaggi per quanto riguarda la gestione didattica delle attività: gli studenti sono facilitati nel compito di scrittura, potendo attingere idee e anche, in una certa misura, vocabolario e sintassi dal testo sorgente; la definitezza del compito favorisce la scrittura collaborativa in coppie o a gruppi; risulta più praticabile la discussione successiva, dal momento che la classe si è impegnata sullo stesso problema comunicativo e ha usato i medesimi materiali.

Per quanto riguarda la seconda domanda che ponevo all'inizio, ossia come sviluppare una conoscenza del genere che possa trasferirsi da una situazione di scrittura all'altra, va detto che una volta che un genere è stato appreso ed è divenuto familiare, esso può servire come antecedente per apprendere altri generi, anche in ambiti disciplinari diversi (Devitt, 2004). Quando le persone scrivono, attingono ai generi che conoscono (al loro repertorio) e ai contesti noti. Se incontrano una situazione nuova, i generi acquisiti nel passato modellano la loro nuova azione: si usa ciò che si conosce per costruire il discorso in una situazione mutata. Più generi si conoscono, più sono gli antecedenti potenziali di cui si dispone per affrontarla.

Nella scuola si dovrebbe far leva su questo processo. Quando si ritiene di dover introdurre un nuovo genere, si richiama un genere affine con cui gli allievi hanno già familiarizzato, e si propone un raffronto fra esemplari di questo genere ed esemplari di quello da apprendere. Si avvia in questo modo una riflessione che potremmo definire meta-cognitiva per cercare di scoprire quali sono le affinità e le differenze fra questi testi nel modo di sviluppare il contenuto, nella organizzazione del discorso e nella forma linguistica, e per vedere come tutto ciò possa essere spiegato alla luce dei relativi contesti (l'ambito disciplinare o culturale, la situazione comunicativa, gli scopi). Si tratta di considerare, in altre parole, quanto questi contesti sono simili e quanto invece diversi, e quindi dove concordano e dove si discostano le richieste che essi pongono sul piano della realizzazione discorsiva. Il genere già familiare, in questo modo, farà da ponte per capire e poi per applicare forme e procedure necessarie alla realizzazione del nuovo genere.

La riflessione sarà naturalmente adeguata al livello scolastico, e potrà limitarsi a pochi aspetti rilevanti.

Vorrei concludere ribadendo due punti che mi paiono essenziali.

1. Se la scrittura di un testo non è un puro esercizio formale, ma una azione in un contesto, si debbono proporre agli studenti compiti di scrittura significativi e realistici. Occorre promuovere, in altre parole, pratiche situate, ossia inserite in un contesto culturale o

sociale in cui possono assumere una funzione e uno scopo. Scritture, quindi, non fine a sè stesse, ma legate allo studio, alla ricerca, alla discussione, a progetti comuni. Favorendo anche, quando è possibile, scambi comunicativi che superino i confini della classe e della scuola, attraverso pubblicazioni a stampa o via Web.

2. Un approccio di insegnamento della scrittura orientato sui generi fa perno sul fatto che chi scrive non è mai solo con sè stesso, ma è guidato da pratiche e convenzioni che ha acquisito dalla comunità cui appartiene. Opera all'interno di un sistema sociale di forme testuali, di strategie e di saperi. Gli studenti acquistano la coscienza che ogni atto di scrittura si inserisce in una tradizione e in una cornice di vincoli e di aspettative, e comprendono che la propria voce individuale può manifestarsi attraverso una negoziazione con queste forze. Questa negoziazione, come scrive Linda Flower (1994), diventa progressivamente più libera quanto più si accresce la competenza, e si è nella condizione di decidere quali richieste soddisfare, quali convenzioni onorare, dove scostarsene, dove istituire un compromesso.

Nota bibliografica

- Bazerman C., *The Informed Writer*, The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado, 2010.
- Bathia V. K., *Worlds of Written Discourses: A Genre-Based View*, Continuum, London-New York, 2004
- Bhatia V. K., *Applied genre analysis: a multi-perspective model*, in: *Iberica*, n. 4, 2002, pp 3-19
- Britton J. (1974), *Linguaggio e apprendimento*, trad.it., Roma, Armando.
- Christie F. e Martin J. R. (eds)(2000), *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*, Continuum, London e New York.
- Coffin C., *Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history*, in: Christie F. e Martin J. R. (eds), *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*, Continuum, London and New York, 2000, pp. 196 - 230.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.
- Della Casa M. (2003), *La scrittura e i generi*, Brescia, La Scuola.
- Della Casa M. (2012), *Scritture intertestuali. Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere.*, La Scuola, Brescia
- Devitt A. J., *Writing Genres*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 2004
- Dijk T.A. van (1981 [1977]), *Testo e contesto. Studi di semantica e pragmatica*
- Flower L. (1994), *The construction of negotiated Meaning. A social Cognitive Theory of Writing*, Southern Illinois University Press.
- Freedman A. e Medway P. (eds) (1994), *Genre and the New Rhetoric*, London, Taylor & Francis
- Kuhn D. (1994), *The skills of argument*, Cambridge - New York, Cambridge University Press.
- Miller C. (1994), *Genre as Social Action* , in: A. Freedman e P. Medway (a cura di), pp.23- 42.
- Swales J. M. (1990), *Genre Analysis* , Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales J. M. (2004), *Research genres: explorations and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vygotskij L. S. (1966[1934]), *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Firenze, Giunti-Barbera.
- Vygotskij L. S. (1980[1978]), *La preistoria della lingua scritta*, in Id., trad. it., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri.