

Scrittura e discipline: il caso della storia

di Maurizio Della Casa

1. La lingua

Sappiamo che la competenza linguistica, nelle sue varie componenti, è un traguardo formativo che non può essere raggiunto solo attraverso l'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere. Occorre coinvolgere, come già si enunciava quarant'anni or sono nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, tutte le materie.

Consideriamo, per esempio, il lessico. Se è vero - come sostengono i linguisti di orientamento cognitivo - che la lingua non costituisce un sistema a sé, arbitrario e separato dalla cognizione, ma vi è invece una inscindibile connessione fra conoscenza linguistica e sapere, appare chiaro che imparare una materia vuol dire, in una buona misura, impararne la terminologia specifica e il valore che anche parole tratte dal vocabolario comune assumono entro quel campo. Ovviamente in ambito scolastico - e specie ai livelli di base - si opereranno selezioni e semplificazioni, così da introdurre termini e concetti complessi in modo comprensibile agli studenti (si è parlato in proposito di "lingua dello studio", variante più amichevole dei linguaggi specialistici).

Tutti i docenti, dunque, sono insegnanti di vocabolario, e possono adottare tecniche comuni per favorirne la comprensione e il consolidamento. Si pensi alla riflessione sul rapporto semantico fra le parole e i concetti studiati, all'esame delle relazioni fra il significato delle parole nuove e quello di parole precedentemente acquisite, alla ricognizione delle differenze fra senso comune e senso speciale.

Ciò è particolarmente evidente per la storia, che per le caratteristiche del suo lessico e per il fatto che si tratta di un insegnamento contiguo a quello dell'italiano, praticato in molti casi dal medesimo docente, appare naturalmente vocata a un lavoro sulla lingua in stretto coordinamento.

Il linguaggio della storia, più di altri, è vicino a quello su cui si lavora nella disciplina "italiano" perché non è fondato su un lessico specializzato, relativo a un ambito di realtà ben delimitato ed esclusivo. Mentre i linguaggi di materie quali la fisica o la chimica si applicano a aspetti della realtà chiaramente circoscritti, e presentano perciò una terminologia specialistica con un rapporto univoco fra significante e significato, nella storia si parla di una molteplicità di oggetti (eventi militari, politica, economia, religione, arte, tecnologia, movimenti culturali, vita quotidiana: insomma l'intero mondo dell'uomo). Si attingono di conseguenza termini e concetti dai lessici dei diversi ambiti. Molte parole-chiave sono assunte pure dal linguaggio comune, anche se acquisiscono qui particolari valenze semantiche. Pensiamo per esempio alla parola "età", riferita a un'epoca storica (l'età delle Crociate) o a "massa contadina", ove l'aggettivo associato al sostantivo permette di specificarlo, facendogli assumere un senso diverso da quello quotidiano. Vi sono poi, naturalmente, i termini con cui si indicano periodi o fenomeni storici come rinascimento, restaurazione, impero bizantino, feudalesimo. Il significato di questi termini è tuttavia soggetto a variazioni, assumendo, a seconda dei casi, particolari accezioni: quanti imperi dalla differente natura si sono succeduti nella storia, e quanti feudalesimi, dall'Europa al Giappone, sono esistiti, ognuno con proprie peculiarità (Pitocco, 2013)? È stato detto, per tutto questo, che il linguaggio della storia, più che un tecnoletto o un sottocodice che dir si voglia, è un linguaggio "a mosaico" (De Martino, 2005). In ogni caso, non un linguaggio specialistico, ma una varietà "settoriale" a codificazione debole.

I docenti di storia, nonché delle altre materie, sono dunque insegnanti di lingua, sia nell'aspetto del lessico sia in qualche misura della grammatica e della sintassi. Ma sono anche insegnanti di lettura e di scrittura. È evidente difatti che la maggior parte delle discipline documenta le proprie ricerche e registra e organizza il proprio sapere nei testi scritti, o nei testi in cui la scrittura - pur combinandosi con elementi grafici o di altra natura- ha comunque un ruolo centrale. Non è pensabile, credo, l'apprendimento di una disciplina che prescindendo da pratiche di lettura o scrittura, adeguate al livello scolastico e inserite in un contesto didattico attivo. Inutile dire che questo comporta l'esigenza del confronto metodologico e del coordinamento degli interventi.

2. Scrittura e genere

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 nelle sue diverse *modalità*: dalla scrittura disciplinare a quella per interagire socialmente a quella per esplorare la propria interiorità e riflettere sulla esperienza personale. In tutti i casi, comunque, ci si muove nel territorio della comprensione, costruzione e uso di diverse categorie di discorso. Diciamo meglio di *generi*.

Sono state proposte diverse definizioni del genere (concetto che nelle teorie recenti poco ha in comune con i "generi letterari" della tradizione, e va oltre il formalismo dei "tipi testuali" di una tradizione più prossima). Queste diverse definizioni hanno tutte in comune, tuttavia, l'idea che il genere è una categoria che abbraccia azioni comunicative (orali, scritte o multimediali) che hanno uno scopo simile e condiviso da una certa comunità; che in queste azioni si esprimono la cultura, i bisogni e le pratiche di questa comunità; che gli esemplari del genere presentano strutture schematiche relativamente stabili e regolarità formali per quanto riguarda lessico, grammatica e stile. In questa prospettiva, la scrittura non è più vista solo come un processo psicologico gestito in solitudine da una mente individuale, come risultava dagli studi di matrice strettamente cognitivista. È vista invece come una azione situata in un contesto, radicata nel terreno delle pratiche e delle convenzioni sociali.

Il genere rappresenta dunque una impalcatura per realizzare azioni discorsive di un certo tipo, finalizzate a determinati scopi, entro contesti socio-culturali simili. Noi parliamo e scriviamo attraverso la griglia di queste strategie convenzionali, che sono il risultato del riconoscimento di somiglianze fra i testi prodotti nella comunità in un dato periodo storico, quindi mai definitive e sempre aperte a modificazioni e ibridazioni reciproche. Dal punto di vista didattico ciò significa che il genere non può essere presentato come una formula chiusa, ma come un campo aperto di potenzialità.

Ma che cosa si intende per contesto, nel caso dei generi scritti? Non tanto 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 (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. 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 l'orizzonte contenutistico 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.

Questo è particolarmente evidente nel caso dei generi di cui fanno uso le diverse discipline per l'elaborazione della conoscenza che è loro propria e per lo scambio comunicativo. Alcuni di questi generi 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 si può parlare, in generale, di descrizioni, narrazioni, argomentazioni e via dicendo. In ogni disciplina, però, questi tipi generali assumono caratteristiche e strutture retoriche proprie.

Consideriamo per esempio il testo argomentativo. Qualunque sia il campo in cui viene prodotta, l'argomentazione è un testo che ha al centro un problema la cui soluzione non è condivisa, propone una possibile risposta (la tesi) e la supporta con un certo numero di ragioni e dati di fatto (gli argomenti o evidenze). Le varie discipline, tuttavia, danno attuazione a questo schema con proprie modalità. Ciò è dovuto, in certa misura, al fatto che esse guardano ad aree diverse della realtà e si propongono di rispondere a tipi diversi di questioni. Nel caso della storia, per esempio, credo che si affrontino soprattutto domande di "perché" (*perché gli Stati Uniti hanno perso la guerra in Vietnam? perché il comunismo sovietico è crollato?*), mentre in altri ambiti le domande possono riguardare che cosa è giusto fare in una determinata situazione, quale assunto teorico è in grado di spiegare una data classe di fenomeni, quale visione della vita ha voluto trasmetterci l'autore di un racconto, ecc. Ma, soprattutto, la specificità è dovuta al fatto che ogni disciplina richiede modi particolari di argomentare e tipi speciali di elementi di prova, che debbono risultare affidabili in relazione ai problemi di cui la disciplina si occupa: testimonianze il più possibile dirette nel caso della storia, osservazioni e prove sperimentali nel caso delle scienze, e così via.

Per scrivere (ma anche per comprendere) una argomentazione in un certo campo, dunque, è indispensabile conoscere le specifiche modalità di elaborazione richieste dalla disciplina, così da saper porre i problemi giusti, ricercare i tipi corretti di evidenze, presentarle nei modi appropriati. Osservazioni analoghe si potrebbero fare per altri tipi di testo.

3. Scrivere per imparare

Ho detto in precedenza 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, la compilazione di questionari di comprensione. Ma vi sono anche veri e propri generi discorsivi, anche se apparentemente minori, fra i quali hanno un ruolo di primo piano la parafrasi e il riassunto. 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 ambiti curriculari, quindi anche, io credo, in quello storico.

Qualcuno potrebbe obiettare che si tratta di attività non molto gradite dagli studenti, e che si dovrebbe sostituirle con altre più accattivanti.

Io non lo penso, e vorrei ricordare in proposito che la scrittura è comunque un processo impegnativo e faticoso, e il suo esercizio, qualunque sia il genere al quale ci si dedica, non è di per sé motivante (fatta esclusione per le esperienze di natura decisamente ludica). Le motivazioni vanno trovate negli atteggiamenti e nelle aspettative del soggetto che scrive, nel contesto in cui la scrittura si esercita e negli effetti che ne risultano. Sono appunto queste condizioni che gli insegnanti debbono promuovere.

Una delle condizioni, e forse la principale, perché riassunti o parafrasi (e altre produzioni scritte di carattere funzionale) acquistino significato per gli studenti, è che si tratti di pratiche *situate*, ossia inserite in un contesto culturale o sociale (reale o simulato) in cui possono assumere una funzione e uno scopo. Scritture, quindi, non fine a se stesse, ma legate allo studio, alla ricerca, alla discussione, a progetti comuni. Occorre poi tener presente che alla base della motivazione possono esservi diversi altri fattori: l'interesse per l'argomento trattato, certo, ma anche il grado in cui gli allievi percepiscono un compito come rilevante per i loro problemi; la partecipazione a progetti o esperienze di cui la scrittura è una necessaria componente; il lavoro in un ambiente cooperativo; la percezione della propria competenza, ossia della propria abilità di scrittori. E può anche bastare, in certe fasi, la consapevolezza che vale la pena acquisire uno strumento che potenzierà le proprie risorse intellettuali (Boscolo, 2008): perché scrivere, nella scuola, non sempre può risultare una attività in sé seduttiva e non sempre è possibile assegnarle obiettivi che vanno al di là dell'apprendimento di una disciplina o delle strategie dello scrivere appropriato in un certo ambito culturale.

Alle scritture “per imparare” ricordate sopra vanno aggiunte scritture di tipo più analitico, in cui si esaminano e discutono fatti, concetti e idee contenuti in testi di carattere storico: documenti di natura primaria, come potrebbe essere la lettera di un testimone degli avvenimenti che ci interessano, o di natura secondaria, come la ricostruzione che ce ne offre uno storico. Penso per esempio alla stesura di schede in cui si risponde a domande che permettono di mettere a fuoco, oltre al contenuto informativo del testo esaminato, la collocazione dell'autore nei confronti degli eventi riferiti, le opinioni espresse o implicate, la funzione del documento, e così via. In questa prospettiva, gli studenti sono sollecitati a riflettere su che cosa hanno capito dell'argomento di cui tratta la fonte, quale visione delle cose ne risulta, che cosa ha suscitato in loro domande o li ha confusi, quali concetti-chiave ne ricavano.

Tutte queste scritture strumentali sono dunque al servizio dell'apprendimento, e prima ancora di quel presupposto dell'apprendimento che è la comprensione dei testi letti e studiati. Ma la comprensione dei testi, e in particolare di quei testi che nella storia chiamiamo “fonti”, è anche lo stadio preliminare nella costruzione dei vari tipi di scritture storiche (e non solo). Dunque note a margine, scalette, mappe e così via, che ci permettono di fissare e organizzare i dati su cui lavorare, svolgono una essenziale funzione strumentale anche nel processo di scrittura testuale. Possiamo dire che si tratta di attrezzi cognitivi trasversali, che possiamo impiegare con vantaggio nelle diverse esperienze della lettura, dello studio e della elaborazione di testi.

4. 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. Vorrei tentare di delineare, a questo punto, un repertorio di massima dei generi utilizzabili nell'insegnamento della storia,

dunque in una prospettiva educativa, anche se debbo precisare che 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 ad alcuni di questi generi, o ad altri che mi sono sfuggiti dovrebbe guardare la scuola, con l'obiettivo di favorire la realizzazione di scritture che vadano oltre la mera routine scolastica, e che manifestino in qualche misura (quella consentita dall'età degli studenti) le problematiche e le logiche di un corretto pensare storico.

I generi della storia, dunque. Possiamo considerare, adottando una prospettiva ampia e guardando alla applicabilità didattica, tre fondamentali famiglie di generi: le *narrazioni storiche*, le *spiegazioni storiche*, le *argomentazioni storiche*. A esse si può aggiungere la famiglia delle *descrizioni storiche*, spesso intrecciata con le precedenti, e altri generi collaterali di cui dirò in seguito.

Questi generi si distribuiscono lungo un *continuum* che va da scritture relativamente vicine all'uso ordinario e quotidiano del discorso (i generi narrativi e descrittivi) a varietà che via via se ne discostano (le spiegazioni storiche e le argomentazioni). I primi, in cui ci si aspetta che gli studenti ricostruiscano sequenze di fatti o rappresentino persone o stati di cose, sono praticabili a livello di scuola media, e in qualche misura anche elementare. I secondi, in cui ci si aspetta che gli studenti determinino cause ed effetti e sviluppino argomentazioni logiche, sono da prendere in considerazione soprattutto (ma non solo) ai livelli superiori.

A mezza strada fra storia e invenzione letteraria vi sono poi i *generi finzionali* (come interviste impossibili, dialoghi immaginari fra personaggi del passato, drammatizzazioni) a cui pure si deve guardare con attenzione.

In tutti i generi che ho indicato (fa eccezione l'autobiografia, sulla quale mi soffermerò fra breve), le informazioni da elaborare non possono essere tratte dalla esperienza personale, ma vanno ricavate da fonti esterne. È questa una caratteristica fondamentale dei testi di natura storica, che hanno sempre una base documentaria. Sappiamo che le fonti si distinguono in primarie (materiali scritti o di altro tipo prodotti da persone o gruppi coinvolti, come protagonisti o testimoni, negli eventi ai quali si guarda) e secondarie (ricostruzioni a posteriori, come gli scritti degli storici). Se dunque lo stadio preliminare di ogni scrittura storica è il reperimento delle fonti - primarie, secondarie o di entrambe le categorie - da cui attingere i dati da elaborare, occorre chiedersi come si può affrontare questo problema nella scuola, almeno in quei livelli scolastici in cui una ricerca personale delle fonti da parte degli studenti pare di difficile attuazione. Credo che una buona soluzione (del resto non nuova) consista nella predisposizione, da parte dell'insegnante, dei documenti su cui lavorare: pagine di autori storici, articoli di giornale, ma anche qualche documento di natura primaria, come una lettera, una pagina di diario, la riproduzione di un reperto archeologico. Un mini-fascicolo (bastano due o tre documenti), che si può corredare eventualmente di suggerimenti per l'analisi e l'interpretazione. In alternativa, quando lo si ritiene opportuno, ci si può limitare a fornire una breve lista di pubblicazioni a stampa che possono essere reperite nella scuola nonché di siti online ove reperire materiali attendibili.

4.1. 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 cronaca, la narrazione storica in senso proprio. In tutti questi generi il principio organizzativo principale è il tempo, e indicazioni di tempo compaiono tipicamente della posizione iniziale (tematica) delle frasi: *Nel 1903...*, *Per sei anni*, *Un mese dopo...*

Autobiografia. Si sa che nella *autobiografia* i fatti sono riferiti mediante una voce personale (io) e vi è una partecipazione affettiva dello scrittore nei confronti degli eventi narrati, che sono colorati dalle emozioni che li hanno accompagnati. Si tratta quindi di un testo apertamente soggettivo. La struttura-tipo comprende tre stadi: un orientamento iniziale, in cui il soggetto si presenta e si colloca nello spazio e nel tempo (*Il mio nome è Serena. Sono nata a Cremona nel 2001...*); uno stadio centrale, in cui si narrano in sequenza temporale i momenti chiave e le esperienze ritenute significative del proprio vissuto (colorati affettivamente); una eventuale chiusura con commenti o considerazioni nei confronti di quanto narrato (*Questi ultimi tre anni sono stati per me i più felici...*). Si può osservare che gli eventi narrati sono tipicamente suddivisi in fasi, come: prima infanzia, gli anni della scuola materna, gli anni della scuola elementare, ecc.; che i partecipanti, oltre al narratore, sono persone o gruppi con lui in relazione; che si fa uso del linguaggio comune, con scarso uso della nominalizzazione.

Biografia. Se per scrivere una autobiografia si attinge alla memoria personale, la biografia richiede che si recuperino le informazioni necessarie da fonti esterne: testi a stampa, Internet, materiali predisposti dall'insegnante. Si tratta dunque di una esperienza più impegnativa, che comporta differenze rilevanti anche su altri piani. Invece di una voce personale, se ne usa una impersonale. Il punto di vista, nei confronti degli eventi, è più distaccato, così da presentare la ricostruzione del passato in una luce formalmente neutra. Il linguaggio è più sostenuto, e non mancano termini specifici del campo investito (politico, se si parla di un personaggio politico; militare, se si parla di un condottiero; tecnico, se si parla di un inventore, ecc.).

Anche qui fatti e esperienze sono riferiti in modo lineare. La struttura del testo è simile a quella della autobiografia, ma nella chiusura si valuta la persona e si cerca di trarre, da quanto narrato in precedenza, il significato storico della sua vita. Se si è raccontata la vita, per esempio, dello stampatore Aldo Manuzio, la conclusione potrebbe iniziare così: *Manuzio è stato sicuramente il maggior tipografo del suo tempo e il primo editore in senso moderno. Le sue innovazioni...*

Nella scuola, oltre a scrivere biografie di personaggi storici, si può guardare anche a un mondo più prossimo alla vita degli studenti, invitandoli a redigere per esempio la biografia dei loro nonni o di altri ascendenti. Le fonti, in questo caso, saranno essenzialmente orali (racconti dei protagonisti, se ancora in vita, o dei genitori o altre persone che ne conservano memoria).

Cronaca. Per quanto riguarda la cronaca in accezione storica (altra cosa è la cronaca giornalistica) si tratta del genere forse più elementare della famiglia, con caratteristiche oltretutto non sempre ben definite. Credo si possa dire che ha uno sviluppo rigidamente cronologico, e si limita alla pura registrazione degli eventi rimarchevoli occorsi in una sequenza di unità di tempo (anno dopo anno, o giorno dopo giorno) nell'ambito di una certa comunità (una città, un quartiere, una classe scolastica). La cronaca può assumere una forma segmentata (è suddivisa cioè in blocchi di testo relativi, ciascuno, a un periodo). Da un punto di vista educativo può essere utilizzata forse in una fase propedeutica, così come forme ancora più schematiche come la *cronologia*.

Narrazione storica. Una particolare considerazione merita la *narrazione storica*, che nella scuola si propone di registrare una serie di eventi storici in cui può essere scomposto un evento d'insieme, come un conflitto, una spedizione geografica, una trasformazione sociale. Gli eventi, selezionati in base alla rilevanza, sono riportati nell'ordine in cui si sono svolti nel tempo reale. 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:

a) *uno stadio iniziale di orientamento* o di *background*, in cui si fa un sommario degli eventi

storici precedenti che fanno da premessa a quelli di cui si intende parlare e in cui si presenta il *topic* della narrazione, ossia l'evento d'insieme che costituisce l'oggetto del discorso. Il *topic*, nella scuola, può essere un macro-evento di cui si trova notizia nel libro di testo o in altre fonti reperibili. Per esempio: *la prima Crociata, la rivolta della Vandea, la spedizione di Pisacane*. Si tratta, in questo caso, di una forma di riscrittura, in cui i dati tratti dalle fonti vengono selezionati, rielaborati e organizzati nel nuovo formato.

Una esperienza di scrittura alternativa, più vicina al lavoro dello storico ma anche al mondo degli studenti, è quella in cui si porta l'attenzione su avvenimenti che hanno interessato l'ambiente in cui si vive: per esempio, un episodio locale di lotta partigiana, una alluvione che in passato ha colpito il territorio, ecc. Si attingono i dati, qui, dalle testimonianze orali di chi è stato testimone di quegli eventi, da documenti visivi (foto, filmati), da resoconti scritti, come articoli di giornale dell'epoca reperibili nella biblioteca locale. Questa esperienza richiede un maggior impegno, ma è forse più motivante.

b) *uno stadio narrativo*, in cui si riporta la sequenza degli eventi rilevanti di cui il macro-evento appare composto. In certi casi, questi possono disporsi lungo un percorso simile a quello che troviamo nel racconto letterario, con uno stato di cose iniziale in cui si introducono elementi di tensione (la complicazione), e una serie di eventi successivi che conducono a un culmine (il *climax*) e infine a uno stato di cose finale.

c) *uno stadio conclusivo*, non sempre presente, in cui si trae il significato storico dei fatti narrati. In quest'ultimo stadio si possono proporre considerazioni generali o valutazioni. Per esempio, al termine di uno scritto in cui si narra della conquista dell'Etiopia da parte dell'Italia fascista: *“La campagna d'Etiopia è stata alla fine una impresa anacronistica e uno dei capitoli più drammatici della storia italiana, macchiata dal ricorso alle armi chimiche, dalle stragi di civili, dalla repressione feroce di ogni opposizione.”* 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 sé. In ogni caso, si tratta di valutazioni non argomentate, ma proposte come la risultanza naturale di quanto raccontato.

Nelle narrazioni storiche i partecipanti sono singoli individui, generalmente definiti nei loro ruoli istituzionali (generale, primo ministro, vescovo), ma un ruolo centrale hanno anche i partecipanti generalizzati (gli inglesi, i crociati, le masse contadine, gli aborigeni...) e astratti (il Direttorio, la monarchia, il partito socialista...). Il principio organizzativo utilizzato è 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 hanno poi la divisione del tempo in parti, e il raggruppamento degli eventi in periodi.

Fra le caratteristiche linguistiche della narrazione storica troviamo uno stile meno usuale di quello della autobiografia o della biografia e la presenza di una terminologia *ad hoc*, di cui gli studenti debbono cominciare a fare uso. Una terminologia in gran parte astratta e spesso tratta da altri ambiti disciplinari, come ho accennato all'inizio. Pensiamo ai termini che designano ruoli e istituzioni (*console, vescovo-conte, triumvirato, montagnardo*), periodi storici (*basso impero, medioevo, risorgimento*), o le diverse realtà sociali, economiche, religiose ecc. (*proletariato, autoritarismo, bancarotta, crescita demografica, forza-lavoro, assolutismo, rivoluzione agricola, monachesimo*). Presente anche la nominalizzazione, tramite la quale insiemi di eventi che sarebbero naturalmente espressi mediante frasi sono compressi in singole parole o gruppi nominali (*islamizzazione, colonizzazione, resistenza...*).

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. Si continua qui a utilizzare una linea temporale come impalcatura per la costruzione del testo, ma alle relazioni di tempo si sovrappongono quelle causali, variamente espresse: *Il risultato di questi cedimenti fu che...; Ne conseguì...; In risposta a queste provocazioni...; si procedette perciò...* Questi elementi di connessione figurano generalmente in posizione tematica, all'inizio di paragrafi o frasi.

Con queste scritture gli studenti iniziano a spiegare perché i fatti avvengono, e 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.

4.2. 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". Si può dire che costituiscano un ponte fra i più accessibili generi narrativi e i più astratti generi argomentativi, strutturati concettualmente e non più secondo una linea temporale. Rientrano in questa categoria la spiegazione storica e l'interpretazione di un documento. Mi limito qui al primo.

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 (una time-line), ma organizzate in un più complesso disegno logico.

La spiegazione storica presenta due varianti (Coffin, 2000 e 2006):

- *spiegazione causale*, o dall'effetto alle cause. Il punto di partenza è costituito da un certo risultato, e lo scopo è spiegare le ragioni o i fattori che hanno concorso al suo verificarsi. Possiamo immaginare questa spiegazione come la risposta a una domanda del tipo: "perché è avvenuto che...?". Per es., 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?
- *spiegazione consequenziale*, o dalla causa agli effetti. Il punto di partenza è qui un evento storico di cui si intendono spiegare le conseguenze o gli effetti. Possiamo immaginare questa spiegazione come la risposta alla domanda di "Quali sono state le conseguenze di...?". Per es., Quali sono state le conseguenze della scoperta dell'America per le città marinare italiane?

In entrambi i casi, la spiegazione si articola generalmente (come avviene d'altra parte in molti generi testuali) in tre grandi mosse o stadi: uno stadio iniziale, in cui si propone il punto di partenza storico, ossia l'effetto o la causa generale che ci si propone di spiegare; uno stadio esplicativo, ove si espongono le varie cause che hanno contribuito a determinare quel certo effetto (se si era partiti dall'effetto), o le varie conseguenze che discendono da quella causa (se si era partiti dalla causa); uno stadio finale di riepilogo in cui si tirano le somme, richiamando i punti più salienti del discorso precedente e aggiungendo valutazioni e commenti.

I fenomeni presi in considerazione nei due casi sono di varia natura: attività di individui o gruppi, o più astratti cambiamenti sociali, politici, culturali. Si può osservare che cause e conseguenze sono presentate in questo genere come fatti oggettivi e non controversi, anche se di diversa rilevanza (evidenziata mediante qualificatori come: principale, importante, complementare, marginale, soprattutto...). Chi scrive, in altre parole, li propone come appartenenti ai repertori attestati del sapere, per cui evita di giustificarli ed esclude spiegazioni concorrenziali. Sta qui, principalmente, la differenza rispetto ai testi argomentativi, in cui le ipotesi esplicative

avanzate da chi scrive sono invece riconosciute come controvertibili, e quindi da comprovare e discutere anche nel confronto con altre posizioni. Cause e conseguenze sono spesso presentate in posizione tematica, precedute da numerali (una prima ragione, una seconda...) o connettivi (ancora..., per finire...).

La realizzazione di testi esplicativi risulta per vari aspetti più impegnativa di quella dei testi narrativi, sia nella fase del reperimento dei dati che in quelle della pianificazione e della messa a punto del testo. Basti osservare che cause e conseguenze, come detto sopra, non sono collocate lungo una catena temporale a una sola direzione, ma proposte invece come parti di una rete in cui i diversi elementi interagiscono anche a distanza e si intrecciano in vario modo. Le frasi risultano poi necessariamente più dense ed elaborate sintatticamente.

La scrittura di testi del genere può essere facilitata in diverse maniere: per esempio, proponendo una lista di cause od effetti non elaborati, fra i quali gli studenti dovranno scegliere quelli da trattare.

4.3. 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 a 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 (per es., *Perché Truman ha deciso di sganciare la bomba atomica sul Giappone?*), che avanza o riporta una possibile risposta o tesi alla quale si è giunti attraverso l'esame delle fonti disponibili (*perché 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) ricavati dalle fonti stesse.

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 affrontato in una fase avanzata del percorso curricolare, a meno che lo si eserciti in forme semplificate.

L'argomentazione si presenta in diverse varianti, fra le quali mi sembrano particolarmente diffuse quelle indicate sotto, che trovano tutte largo impiego anche nell'ambito storico:

- *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 determinata argomentazione, se ne valuta la credibilità e la fondatezza, accettandola o confutandola, le si contrappone eventualmente una tesi alternativa.

Aprò 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 abbordabili 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 tut-

to 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*, senonché 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 reperire, ove possibile, o se del caso, predisporre dei brevi estratti, in cui si condensano tesi e ragionamento dell'autore relativamente alla questione che si vuol trattare. Estratti che potrebbero essere scambiati e confluire anche in qualcosa come una banca dati, a disposizione di più classi e più realtà scolastiche.

Non posso soffermarmi oltre, per ovvie ragioni di spazio, su questi due generi. Basterà qualche accenno alla *Argomentazione a tesi*, che è forse la variante 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 dalle fonti disponibili; formulare la domanda o le domande che ci si propone di affrontare; formulare una possibile risposta, ossia la tesi da verificare, per ora ancora allo stadio di una ipotesi provvisoria. Si cercano quindi, approfondendo la ricerca, gli elementi di prova appropriati per supportare la tesi (fatti, testimonianze, dati statistici, citazioni, ecc.), modificando quest'ultima quando le nuove acquisizioni lo suggeriscono. Si aggregano poi le evidenze trovate, si predispongono uno schema del testo da scrivere, ecc. 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 in cui si delinea il background e si introducono il problema e la tesi; un corpo in cui la si giustifica (mettendola a confronto, eventualmente, con altre posizioni) e che può articolarsi in più stadi; una conclusione in cui si ribadisce la tesi, si ricapitolano i punti più importanti che la supportano, si introducono considerazioni finali.

Dovrebbe risultare evidente che l'argomentazione storica ha uno stretto rapporto con i testi esplicativi: si può dire, difatti, che essa consista in una spiegazione accompagnata dal ragionamento, così da perseguire lo scopo della persuasione. Il problema da cui prende avvio, difatti, riguarda spesso un evento o uno stato di cose di cui ci si chiede perché si è verificato o quali ne sono state le conseguenze (*Qual è stata la causa principale della sconfitta di Napoleone in Russia? L'emigrazione di fine 800 ha avuto degli effetti sulla economia italiana...?*). La tesi consiste nella proposta di uno o più fenomeni storici che rappresentano una risposta al quesito, risposta che va sostenuta da elementi di prova più analitici, confronti, eventuale refutazioni di tesi non condivise, ecc. 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.

Molto altro vi sarebbe naturalmente da dire sulle strutture e le strategie elaborative di questo tipo di scrittura, per le quali mi permetto di rinviare a miei lavori in cui se ne tratta estesamente (Della Casa, 1994, 2003, 2012).

4.4. Tempo e causa

In tutti i generi storici di cui ho sin qui parlato hanno un ruolo centrale i due principi organizzativi del tempo e della causalità.

Per quel che riguarda il *tempo*, attraverso l'esercizio dei vari generi storici gli allievi imparano a comprendere e concettualizzare il tempo al di là della percezione immediata e dell'esperienza personale. Cosa che appare oggi particolarmente necessaria, se è vero che molti giovani, immersi in un flusso caotico di informazioni, hanno un rapporto difficile col passato, che risulta appiattito in una sorta di nebulosa indifferenziata. A questo proposito, Umberto Eco, in un recente articolo su *la Repubblica* (Eco, 2015), riferisce di un programma di quiz televisivi in cui Carlo Conti aveva proposto a quattro giovani concorrenti il quesito "Quando era stato nominato cancelliere Hitler?", lasciando la scelta fra le date 1933, 1948, 1964 e 1979. I primi tre ragazzi avevano risposto nell'ordine 1948, 1964, 1979 e solo la quarta concorrente - visto che restava unicamente il 1933 - fu costretta a scegliere questa data, ma lo fece con una espressione di incertezza. Nessuno aveva considerato che la risposta non poteva essere che questa, dal momento che Hitler era morto alla fine della II guerra mondiale. Per i quattro soggetti, osserva Eco, le quattro date proposte, tutte evidentemente anteriori a quelle della loro nascita, si appiattivano in una sorta di generico e indistinto passato.

Alla base della cronologia storica vi è il calendario, che permette di computare e dividere il tempo mediante i suoi tre costituenti basilari: un evento fondante, come la nascita di Cristo; l'idea di un asse lineare in cui ogni punto è misurabile in rapporto a tale evento; l'impiego di unità di misura che designano intervalli temporali costanti (mese, anno, secolo, millennio...). Siamo sicuri che tutto ciò risulti chiaro agli alunni, specie i più giovani? Io avrei qualche dubbio, per cui ritengo necessario, in via prioritaria, accertarsi che abbiano il controllo del calendario, e in caso negativo promuoverne l'acquisizione.

Se osserviamo ora come opera il tempo nel discorso storico, possiamo vedere che ciò avviene in vari modi. Principalmente in:

- *sequenziamento temporale*: si ha qui il legame temporale fra eventi precedenti e successivi. Questo legame è espresso mediante congiunzioni temporali (prima, dopo ...), verbi di processo (seguì), aggettivi indicanti ordine (l'anno seguente);
- *segmentazioni temporali*: il tempo è diviso in segmenti che possono indicare intervalli calendariali (mese, anno) o - utilizzando termini specifici - periodi storicamente marcati che abbracciano anni, decenni o secoli (Medio Evo, Età Classica, la seconda guerra mondiale);
- *collocazioni temporali*: gli eventi sono collocati in un particolare punto di tempo. La posizione dell'evento è indicata mediante le convenzioni calendariali (il 7 novembre, nel 1489, nel quinto secolo a.C.) o mediante espressioni come: all'inizio del 20° secolo, dopo la prima guerra mondiale;
- *durate temporali*: la durata temporale può essere misurata mediante unità standard (per venti anni) o in termini meno definiti (per molto tempo).

Va detto infine che nei testi esplicativi e argomentativi sono utilizzati elementi di natura temporale, insieme ad altri di natura spaziale, per scandire, secondo una logica interna al testo, cause o argomenti (anzitutto, la prima ragione, la seconda..., da ultimo...) che in questo caso assumono, pertanto, una funzione retorica.

Per quanto riguarda la causazione, si può osservare che il concetto di causa, in ambito storico, è stato oggetto di un esteso dibattito, con il contrapporsi di svariate posizioni. Non è certo il caso di entrare, qui, in questa discussione. Basterà - nella prospettiva didattica che ci interessa - ricordare alcuni punti che sembrano comunemente condivisi, e di cui si potrà tenere conto nella conduzione delle esercitazioni scolastiche. Anzitutto, il nesso causale non dipende - a differenza di quanto avviene nelle discipline scientifiche - da leggi naturali, ma da leggi più deboli come

sono quelle delle cosiddette scienze umane, per cui, nella maggioranza dei casi, la spiegazione storiografica ha natura solo probabilistica e ipotetica (Antiseri, 2000). In secondo luogo, le cause possono emergere da diversi ambiti: economico, sociale, politico, culturale, religioso, ideologico ecc., e un effetto è di solito la risultante di più cause concorrenti. Terzo, le cause possono essere prossime o di breve periodo, dunque vicine nel tempo al fenomeno di cui si tratta (si dice per esempio che l'attentato al granduca d'Austria Francesco Ferdinando fu la "causa" della prima guerra mondiale), o di lungo periodo, dunque presenti da molto tempo (fra le potenze europee erano in atto da tempo profonde tensioni). Quarto, le cause di un fenomeno storico possono essere considerate più o meno importanti: si ha perciò una gerarchia che va dalle cause primarie (o "reali") a quella secondarie o accidentali. Infine, vi sono cause efficienti che consistono in eventi, o insiemi di eventi, che si ritiene possano spiegare il determinarsi di altri: per es., le invasioni barbariche sono state la causa del declino dell'impero romano), e cause intenzionali che consistono nelle ragioni per cui certi protagonisti storici sono stati indotti a compiere certe azioni (Mussolini ha dichiarato guerra alla Francia perché riteneva che il conflitto sarebbe stato "una comoda passeggiata" consentendogli di ottenere, con l'armistizio, forti vantaggi territoriali). Né va dimenticato che quando si esaminano aspetti di lunga durata, come mentalità o modi di vita, più che di cause si può parlare di influenze o condizioni che in misura variabile favoriscono, ma non assicurano, certi esiti.

A seconda del genere praticato, la causazione assume aspetti diversi. Nelle narrazioni storiche giustificate ci troviamo di fronte a una sequenza di cause-effetti, che si susseguono dunque come una catena lineare. Cause ed effetti sono qui segnalati mediante connettori come perché, perciò, a causa di, di conseguenza, ma anche verbi di processo come costringere, permettere, provocare (L'allagamento di una gran quantità di terre costrinse le truppe francesi al ripiegamento)... Ma avviene anche che il rapporto causale resti implicito (I piccoli proprietari non potevano competere con le grandi aziende. Molti cedettero la loro terra ed emigrarono).

Nelle spiegazioni fattoriali o consequenziali abbiamo invece reti di cause (o di conseguenze) interconnesse, a breve e a lungo termine e riguardanti più piani (sociale, politico, economico...). Possiamo rappresentarle come una raggiera a più rami - e eventualmente sotto-rami - che si apre a partire dal nodo di partenza (Robespierre ricorse al terrore per tre fondamentali ragioni...). Cause ed effetti sono spesso segnalate da nominali, come ragioni nell'esempio, ma anche da connettori come ne risultò, pertanto, verbi di processo, ecc.

E poiché le relazioni causali, nella storia, raramente sono certe ma quasi sempre - come si è osservato sopra - soltanto probabili, l'indicazione della causa è accompagnata spesso da elementi valutativi che ne misurano la forza: in una certa misura, in parte, cruciale, determinante, principale; l'indicazione delle conseguenze da elementi valutativi che fanno capire in che misura sono determinate dalla causa: verosimilmente, forse per questo, almeno in un primo tempo, inevitabile...

Risulta evidente da quanto detto che lo sviluppo del controllo del discorso storico da parte degli studenti comporta lo spostamento graduale da rappresentazioni del tempo orientate sulla propria esperienza personale a rappresentazioni di carattere più distaccato e obiettivo, con l'ampliamento delle risorse linguistiche per esprimerle. Perde via via centralità la linearità temporale come dispositivo organizzativo, per fare sempre più posto a legami causali e logici. Si tratta dunque, dal punto di vista formativo, di un percorso non semplice che attraversa i diversi livelli scolastici, a partire dalla scuola elementare, e che richiede un adeguato sostegno didattico.

4.5. Descrizioni, altri generi espositivi, generi finzionali

Nel repertorio delle scritture di carattere storico che si possono praticare nella scuola, come ho prima ricordato, si trovano altri generi, come quello delle *descrizioni storiche*. Si tratta di un

genere che si tende a non considerare, ma che credo possa avere un ruolo formativo non trascurabile. Ritengo inoltre che il ruolo delle descrizioni sia stato rivitalizzato dal crescente interesse della ricerca storica per aspetti ritenuti un tempo marginali, come i mestieri e le tecniche, gli ambienti di vita, il paesaggio, e così via.

Le descrizioni storiche possono avere per soggetto persone, cose, comportamenti o processi osservati idealmente con gli occhi della mente. Si possono individuare, a questo proposito, varianti più specifiche, a seconda della natura dell'oggetto descritto. Per suggerirne qualcuna:

- *la descrizione di edifici, di monumenti o loro parti, di ambienti di vita* (per es. un acquedotto romano, il giardino di un palazzo del Rinascimento, i resti di un villaggio palafitticolo);
- *il ritratto di donne o uomini del passato* (con l'illustrazione dell'aspetto fisico, dei comportamenti, del ruolo sociale, ecc.);
- *la descrizione delle condizioni di vita, delle abitudini, dei rituali di gruppi umani* (per 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 e 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 per esempio nell'insegnamento dell'italiano, con cui pure è in stretta correlazione, la descrizione storica prescinde dalle impressioni soggettive e utilizza una voce impersonale. Il lessico comprende terminologie specifiche relativamente all'oggetto di cui si tratta (per es., se si sta descrivendo un mulino ad acqua medievale: *ingranaggio, ruota, pala, macina, energia*).

Altri generi di carattere espositivo. Oltre ai testi descrittivi, si possono ricordare altri generi di natura espositiva utilizzabili nel contesto didattico.

Ho ricordato in precedenza che i generi esplicativi sono solitamente inquadrati nella categoria delle esposizioni. Il concetto di esposizione, a dire il vero, è una categoria testuale dai contorni non ben definiti. Senza addentrarmi in esami minuziosi, mi limito a dire che si tratta di testi in cui si analizza un soggetto in uno o più aspetti, proponendo informazioni che sono spesso di natura concettuale e astratta e che appartengono ai repertori attestati del sapere. Ora, vi sono altri generi di interesse storico che possiamo far rientrare nella categoria. Per esempio:

- *la comparazione critica*, in cui si pongono a confronto due soggetti o realtà storiche (*Napoleone e il duca di Wellington; la condizione degli schiavi neri negli Stati Uniti e nella America del Sud nel XIX secolo*);
- *l'esposizione-quadro*, in cui si integrano le informazioni che si è in grado di reperire su un

soggetto di interesse storico, esaminato da una pluralità di lati. Per esempio, se il *topic* è il *popolo dei curdi*, chi sono, dove vivono, da dove vengono, quali sono le loro principali vicissitudini storiche, quali i tratti caratterizzanti della loro cultura, ecc.

- *l'interpretazione di un documento*. Quest'altro genere può materializzarsi come un passo inserito in un testo narrativo o di altro tipo, ma può anche figurare come testo a sé stante. Si esamina qui una fonte scritta, per 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 a eventi, personaggi, luoghi, comportamenti, norme sociali, credenze, condizioni di vita, e così via. 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, nei diversi livelli scolastici.

Questi generi si contraddistinguono per un certo sincretismo, in quanto vi si trovano, fra le altre, componenti narrative, descrittive ed esplicative. I principi organizzativi sono perciò molteplici: temporale, spaziale, causale, logico. La loro realizzazione è solo apparentemente facile, in quanto richiede diverse capacità, come quelle di analizzare un soggetto nelle componenti che appaiono più rilevanti in un'ottica storica; di cercare e utilizzare le fonti appropriate; di creare continuità fra le diverse parti, in modo che non ne risulti un mero accumulo disorganico di dati.

I generi fictional. Ho ricordato all'inizio che sono praticabili, sempre restando nell'ambito storico, anche esperienze compositive di natura creativa, sostenute in ogni caso da una base documentaria. Penso, per esempio, alle interviste "impossibili", in cui si interrogano personaggi famosi o sconosciuti del passato (come potrebbero essere Carlo Alberto o un contadino padano dell'800), costruite comunque a partire da un *plafond* di conoscenze relative alla loro vita, ai loro atti, agli ambienti sociali, politici e culturali in cui si inscrivono le loro esperienze. Il tutto osservato e discusso dalla prospettiva di un giovane di oggi, con i suoi interessi, la sua visione del mondo, le sue curiosità. E si può pensare anche ad altre forme di immaginazione documentata, come dialoghi fra personaggi del passato o viaggi nel tempo, con l'osservazione di scene di vita quali un banchetto in una casa aristocratica romana o l'animazione multicolore di un mercato medievale.

5. Insegnare a scrivere 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 e scritture 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 pre-

scindere 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 (Vygotskij, 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 a 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, alle teorie socio-cognitive e al costruttivismo.

Prima di arrivare a una scrittura indipendente efficace, lo studente deve dunque passare attraverso un percorso guidato di apprendistato. Si possono usare a questo proposito diverse strategie.

Una strategia fondamentale è quella che prende le mosse dalla osservazione di testi rappresentativi del genere da apprendere, passa poi per la costruzione collaborativa dei testi e ha come fase conclusiva la scrittura indipendente. Abbiamo dunque tre fasi:

a) *Analisi di campioni*. Si effettua qui la ricognizione delle caratteristiche del genere attraverso l'analisi di campioni, testi cioè che possano essere considerati buoni e accessibili esemplari del genere. Dopo una prima lettura, l'insegnante promuove attività di osservazione e di riflessione, che consentano di cogliere le proprietà essenziali del testo sui vari piani: lo scopo, il tipo di significato che il genere permette di elaborare, le parti di cui è costituito, gli aspetti lessicali e grammaticali. Dalla analisi, si possono ricavare schemi, mappe, liste di osservazioni.

b) *Costruzione collaborativa*. Insegnante ed alunni elaborano, in stretta cooperazione, un testo dello stesso genere, avvalendosi di quanto appreso nella fase precedente. La costruzione del testo è negoziata passo per passo, visualizzandola mediante la lavagna interattiva o altri mezzi a disposizione. L'insegnante ha qui un ruolo importante di guida. Governa la successione delle diverse fasi dell'attività, esemplifica in tutti i casi in cui lo ritiene opportuno le procedure da attivare, richiama i problemi da affrontare, sollecita domande, discute con gli studenti le ipotesi risolutive, scrive e mostra via via i risultati. Questo secondo stadio può essere attuato anche in due passaggi, nel primo dei quali prevale la modellizzazione del processo da parte dell'insegnante (che esemplifica via via "come si fa"), mentre nel secondo assume maggior peso l'apporto degli alunni. In vari 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 indipendente*. Gli allievi si cimentano qui con la scrittura autonoma del testo, lavorando singolarmente o a gruppi. Non sono però lasciati soli: il docente continua a dare aiuto ed assistenza, anche se in modo meno diretto di quanto avveniva negli stadi precedenti. Un supporto efficace che può essere fornito in questa fase è costituito dai facilitatori: per esempio, questionari che mettono a fuoco i principali interrogativi da affrontare, schemi delle parti principali in cui il testo può essere articolato, schede informative sul soggetto da trattare, cronologie, 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.

Un'altra strategia che si può utilizzare è la *scrittura a partire da modelli*. Dopo aver esaminato un testo rappresentativo del genere, nei modi che ho indicato prima, gli studenti si impegnano nella costruzione di un testo parallelo. Questo affronta un argomento diverso (affine comunque

a quello del modello), ma fa riferimento all'impianto, al linguaggio, alle soluzioni retoriche del primo.

Ancora, si può praticare la *riscrittura combinatoria e trasformativa, a partire da uno o più testi sorgente*. Si leggono e discutono qui testi di un certo genere relativi allo stesso argomento, e si usano poi i dati e le idee che vi sono contenuti per creare un testo di sintesi, oppure un testo in cui le informazioni acquisite vengono rielaborate in altre forme. Nel caso della storia, si potrebbe scrivere, a partire da un testo in cui si riferiscono eventi in forma narrativa (per es., *le conquiste dei Mongoli di Gengis Khan nel sec. XIII*), un testo di taglio esplicativo (*quali sono i fattori che favorirono le conquiste dei Mongoli nel sec. XIII?*). Attraverso attività come queste gli studenti 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 del primo già appreso e del secondo 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 tipo di contenuto trattato, nel modo di svilupparlo, nella organizzazione del discorso e nella forma linguistica, in rapporto ai rispettivi contesti (l'ambito disciplinare o culturale, la situazione comunicativa, gli scopi). Il genere già familiare, in questo modo, farà da ponte per capire e poi per applicare forme e procedure del nuovo genere.

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

6. Conclusione

Vorrei concludere richiamando di nuovo un punto che mi pare essenziale, e che costituiva uno dei principi centrali delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*.

Se la scrittura di un testo, come qualsiasi altra attività linguistica, non è un puro esercizio formale, ma una azione in un contesto, si debbono proporre agli studenti compiti di scrittura significativi e realistici. Scritture, quindi, non fine a se stesse, ma legate allo studio, alla ricerca, alla discussione, a progetti comuni, alla socializzazione. E vanno favoriti anche, quando è possibile, scambi comunicativi che superino i confini della classe e della scuola, attraverso pubblicazioni a stampa o interazioni in rete.

Bibliografia

- Antiseri D., *Didattica della storia*, Armando Editore, Roma, 2000.
- 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., *Linguaggio e apprendimento*, Armando, Roma, 1974.
- Boscolo P., "Writing in primary School", in: Bazerman Ch. (a cura di), *Handbook of Research on writing*, New York London, Lawrence Erlbaum Associates, 2008, pp. 293-309.
- Christie F. e Martin J. R. (eds), *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*, Continuum, London e New York, 2000.
- 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., *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Della Casa M., *La scrittura e i generi*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Della Casa M., *Scritture intertestuali. Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere*, La Scuola, Brescia, 2012.
- De Martino G., *La mente storica*, Napoli, Liguori, 2005.
- Devitt A. J., *Writing Genres*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 2004.
- Dijk T.A. van, *Testo e contesto. Studi di semantica e pragmatica*, trad. it, Il Mulino, Bologna, 1981
- Eco Umberto, "Tu, lei, la memoria e l'insulto", in: *la Repubblica*, 14 settembre 2015.
- Flower L., *The construction of negotiated Meaning. A social Cognitive Theory of Writing*, Southern Illinois University Press, 1994.
- Freedman A. e Medway P. (eds), *Genre and the New Rhetoric*, London, Taylor & Francis, 1994.
- Kuhn D., *The skills of argument*, Cambridge - New York, Cambridge University Press, 1994.
- Miller C., "Genre as Social Action", in: A. Freedman e P. Medway (eds), 1994, pp. 23- 42.
- Pitocco F., "Storia e letteratura, "Danno" e "utilità" di un rapporto controverso", in: Paolo Favilli (a cura di), *Il letterato e lo storico. La letteratura creativa come storia*, Milano, Franco Angeli, 2013, pp. 50-74.
- Swales J. M., *Genre Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Swales J. M., *Research genres: explorations and applications*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- Topolsky J., *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Bruno Mondadori, Milano, 1997.
- Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Giunti-Barbera, Firenze, 1996.
- Vygotskij L. S. "La preistoria della lingua scritta", in Id., trad. it., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980.

Indice

1. La lingua	01
2. Scrittura e genere	02
3. Scrivere per imparare	03
4. Imparare a scrivere: i generi della storia	04
4.1. Narrazioni storiche	05
4.2. I generi esplicativi	08
4.3. I generi argomentativi	09
4.4. Tempo e causa	11
4.5. Descrizioni, altri generi espositivi, generi finzionali	12
5. Insegnare a scrivere i generi	14
6. Conclusione	16
Bibliografia	17