

L'esperienza del laboratorio di italiano nelle classi di prima dei licei ticinesi

Michela Maiocchi

Laboratorio di italiano, Liceo cantonale di Lugano 1

“scrivere [...] è un gioco più serio,
che ha bisogno di costanza, cura, pazienza,
senso critico, fatica, leggerezza:
tutte quelle cose che servono per coltivare un hobby
o lavorare in una banca [...] cucinare e fare sport,
vivere in una città o allevare figli, [...]”
– e insomma ogni altra cosa che si vuol fare nella vita”
(Francesco Piccolo)¹

1. Il laboratorio di italiano nei licei ticinesi: genesi e principali tappe

Il laboratorio di italiano è senza alcun dubbio una delle più importanti novità che ha caratterizzato l'insegnamento dell'italiano degli ultimi decenni: importante da un lato per il suo carattere pionieristico (di laboratorio di scrittura si parla già da alcuni anni, ma nelle nostre scuole è un'esperienza del tutto nuova, che non ha uguali negli altri Cantoni svizzeri); dall'altro perché si tratta di una proposta finalmente venuta dagli stessi insegnanti e non calata dall'alto, quindi maturata insieme a loro, condivisa nelle sedi e tra i diversi istituti.

Il tutto prende avvio nella metà degli anni Novanta, quando è ormai convinzione comune, sia degli insegnanti di italiano, sia di quelli delle altre discipline, che il grado di padronanza della lingua italiana degli studenti che iniziano il liceo è carente per un numero consistente di matricole liceali. Fino a quel momento, il recupero linguistico è confinato quasi esclusivamente nello spazio riservato alle lezioni supplementari², ore organizzate – a dipendenza della disponibilità oraria dell'istituto – per classi singole o gruppi di classi, non obbligatorie, ma consigliate agli allievi con particolari difficoltà. Si tratta però di una soluzione non ottimale, perché non c'è l'obbligo di frequenza, manca la continuità didattica e spesso la lezione si tiene con un docente diverso dal proprio.

Cosa proporre, dunque, per cercare di risolvere questo problema? La soluzione non è così semplice: gli insegnanti infatti non sono come i medici, i quali per curare un qualsiasi malanno “possono sempre prescrivere delle pillole”³. Dopo alcune riflessioni in merito, sulla scia dell'esperienza positiva di un seminario di italiano dedicato proprio al laboratorio di scrittura tenuto dal collega Fabio Soldini, un'idea si fa strada all'interno del Gruppo di italiano del Liceo cantonale di Lugano 1: siccome è convinzione comune che si impara a scrivere scrivendo, ogni giorno, metodicamente, e siccome si constata che nella pratica quotidiana manca uno spazio per questo tipo di esercizio (o, se esiste, è comunque assai ridotto), si pensa di dare vita a una sperimentazione didattica che, partendo dalla struttura curricolare esistente (senza dunque creare particolari inconvenienti organizzativi o istituzionali), cerchi di affrontare il miglioramento della padronanza della lingua scritta, offrendo a tutti gli allievi (e non solo ai più bisognosi) un'ora settimanale di pratica della scrittura e

1. Lepri (1997, 260).

2. Dopo la modifica dell'art. 21 del *Regolamento degli studi liceali* introdotta dal Consiglio di Stato il 29 maggio 1996, le materie per le quali queste lezioni supplementari sono istituite sono: italiano, tedesco, francese, latino nel tipo B, matematica nel tipo C, inglese nel tipo D e scienze economiche nel tipo E.

3. Così dice infatti la poetessa polacca Wislawa Szymborska in *Posta Letteraria*: “I medici son messi bene, possono sempre prescrivere delle pillole. Per il nostro settore l'industria farmaceutica non ha inventato nulla. Consigliamo quindi grammatica di lingua polacca tre volte al dì dopo i pasti” (cit. in Patocchi Pusterla, 2005, 29).

di esercitazione orale nella forma del laboratorio a classe dimezzata. Nel corso dell'anno scolastico 1996-1997, la sperimentazione è avviata in due sole classi di prima del Liceo di Lugano 1 e l'anno successivo, visti i risultati soddisfacenti, il laboratorio è esteso a tutte le classi di prima dei cinque licei cantonali. Non solo, un'analoga esperienza viene proposta anche per la matematica nelle classi di prima.

Il 18 febbraio 1998 viene redatta una lettera al capo dell'UIMS con la quale si chiede l'istituzionalizzazione del laboratorio di italiano nelle classi di prima e l'estensione dell'esperienza in seconda; il Dipartimento risponde con una lettera del 28 aprile 1998, nella quale comunica la decisione di riproporre, per l'anno scolastico 1998-1999, il laboratorio di prima in tutte le classi del Cantone e permette, a titolo sperimentale, di istituire il laboratorio anche nelle classi di seconda.

Ma passeranno ancora dieci anni prima che i laboratori trovino un loro definitivo spazio nel *curriculum* del settore medio superiore. Nel nuovo *Regolamento degli studi liceali* del giugno 2008 si istituiscono infatti i laboratori di italiano (per le classi di prima e seconda) e il laboratorio di matematica (per la prima). Si tratta di modificazioni approvate dal Consiglio di Stato il 22 marzo 2011 ed entrate definitivamente in vigore il 7 luglio 2011⁴.

2. Il laboratorio di italiano nella pratica didattica

Visto il carattere innovativo e la specificità dell'esperienza (il suo essere, in fondo, una creazione della scuola ticinese), durante l'anno della sua estensione a tutte le classi di prima liceo del Cantone, il 20 novembre 1997, nella sede del Liceo cantonale di Lugano 1 è organizzata una giornata di formazione e riflessione sul laboratorio di scrittura con il prof. Dario Corno dell'università di Torino. Ancora in quell'anno, dal 29 al 31 ottobre, si tiene sempre a Lugano il convegno GISCEL. Tema del convegno: *L'educazione linguistica alle soglie del 2000. A vent'anni dalle Dieci Tesi del Giscel*⁵. Il 19 maggio 1998 tutti i docenti di italiano del settore medio superiore del Cantone di ritrovano a Bellinzona per un pomeriggio di riflessione e per un bilancio alla fine del primo anno di sperimentazione.

Da quel momento, la prassi vuole che ognuno elabori un suo personale percorso, sia attingendo dalla propria pratica quotidiana, sia facendo riferimento alle proposte dell'abbondante manualistica italiana sulla "didattica laboratoriale" che ogni anno si affacciano sul mercato editoriale (si veda a questo proposito il punto 5 di questo testo), condividendo con i colleghi del Gruppo di materia della propria sede, in occasioni specifiche, la propria esperienza didattica.

Occupandomi di laboratorio fin dalla sua prima sperimentazione, ho maturato nel corso degli anni una serie di riflessioni, relative ai contenuti e ai metodi, che esporrò qui di seguito, nella speranza che questo contributo, mostrando alcuni sentieri da me esplorati, possa far nascere la curiosità di avventurarsi anche su nuovi percorsi.

I contenuti

Le esercitazioni proposte nelle ore di laboratorio possono, a mio parere, essere distinte in quattro gruppi:

- a. *esercizi di rielaborazione testuale, orale e scritta*
presa di appunti da un testo scritto e da un testo orale; schemi riassuntivi; riassunti di testi di vario genere; ecc.;

4. Dati estratti da: *Relazione del Consiglio di direzione del Liceo di Lugano 1 sulla gestione dell'anno scolastico 1995-1996 e sulle prospettive per il 1996-1997*, novembre 1996; *Relazione del Consiglio di direzione del Liceo di Lugano 1 sulla gestione dell'anno scolastico 1996-1997 e sulle prospettive per il 1997-1998*, novembre 1997; *Relazione del Consiglio di direzione del Liceo di Lugano 1 sulla gestione dell'anno scolastico 1997-1998 e sulle prospettive per il 1998-1999*, ottobre 1998.

5. Cfr. Camponovo, F., Moretti, A. (2000), *Didattica ed educazione linguistica*, Firenze: La Nuova Italia.

- b. *esercizi di elaborazione testuale, orale e scritta*
 elaborazione di testi di vario genere (testo espressivo-emotivo, descrittivo, espositivo, argomentativo, ecc.); esercizi funzionali alla redazione di un tema in classe (raccolta di idee, organizzazione delle idee, stesura in più paragrafi tra loro coesi e coerenti, revisione e correzione); ecc.;
- c. *esercizi di analisi testuale, orale e scritta*
 analisi di testi letterari, narrativi e poetici, dell'Otto-Novecento italiano (argomento di studio del primo anno); in seguito (soprattutto nel secondo anno) esercizi volti a un progressivo affinamento della lettura e dell'analisi di testi letterari; ecc.
- d. *esercizi di scrittura creativa, orale e scritta*⁶
 riscritture in stili diversi (cambiando il punto di vista, cambiando il narratore, cambiando il registro, ecc.); riscritture di un racconto modificando il finale; recensioni immaginarie; autoritratti, caricature o ritratti immaginari di importanti personaggi della storia, della letteratura o dell'arte (per esempio, l'autoritratto di Mazzarò, il protagonista della *Roba* di Verga); ecc.

Ecco alcuni esempi concreti, proposti negli ultimi quattro anni.

a. *esercizi di elaborazione testuale*

Da qualche anno a questa parte, mi piace presentare ai miei studenti, durante una delle prime ore di laboratorio, un esercizio solo in apparenza semplice, ma in realtà – come si vedrà in seguito – particolarmente complesso per l'allievo e utile per l'insegnante. A partire da un racconto breve letto nelle ore di lezione a classe intera⁷, chiedo di riassumere il testo in una sola frase (principale + subordinate / coordinate), che tenga conto della situazione iniziale, dello sviluppo e della fine della storia.

Qui di seguito riporto quattro proposte di allievi di prima dell'anno scolastico 2013-2014; delle quattro, solo la prima (a) risponde appieno e in modo corretto alla mia richiesta, mentre le altre tre (b, c, d) presentano tutte una serie di imprecisioni linguistiche.

- Una quindicenne sogna di fare l'avventuriera, per evadere da una realtà familiare degradata; ostacolata dalla sua famiglia, si vendica (o immagina di vendicarsi) buttando un mozzicone di sigaretta acceso nel serbatoio dell'auto dove si trovano i suoi genitori e suo fratello. ✓
- Ad una ragazza piaceva avventurarsi nei sogni ma i problemi in famiglia le opponevano di sentirsi libera e così decide di uccidere la famiglia virtualmente.
- C'è una ragazzina che sogna sempre di fare l'avventuriera per allontanarsi dalla dura e difficile situazione in famiglia; ma visto che la madre lo impedisce stermina la famiglia.
- Una ragazza, vuole fare l'avventuriera e così iniziò a immergersi sempre più nei suoi sogni, che a un certo punto preferiva la morte invece di affrontare i problemi della vita.

Si tratta, come detto in precedenza, di un esercizio estremamente interessante, perché permette di verificare, oltre che la capacità di comprensione e di sintesi, anche le competenze sintattiche dello studente, e di proporre eventualmente degli esercizi mirati per approfondire quegli aspetti che non sono chiari (l'apporto teorico deve comunque sempre essere inserito in una dimensione operativa, che lo richiede e lo legittima). In questo preciso caso, per esempio, si osserva che gli allievi del primo anno, quando devono riassumere un testo, utilizzano ancora in modo scorretto i tempi verbali, alternando il presente al passato (testo b: "piaceva avventurarsi" e "decide"; testo d: "vuole",

6. Cfr. in modo particolare il *Ricettario di scrittura creativa* di S. Brugnolo e G. Mozzi citato in bibliografia.

7. Si tratta in questo caso del racconto intitolato *L'avventuriera* di Rory Cappelli. In generale, i racconti brevi letti a inizio anno sono tratti da: Beffa, B., Gianella, G., Pedrojetta, G., a c. di (1997-1998), *Il libro dei racconti brevi*, voll. 1-2, Firenze: La Nuova Italia.

“iniziò” e “preferiva”); si possono inoltre notare imprecisioni lessicali (testo b: “opponevano” invece di “impedivano”; testo d: “immersersi nei sogni” anziché “rifugiarsi”), un uso scorretto dei pronomi (testo c: “la madre lo impedisce” invece di “glielo impedisce”) ed errori di punteggiatura (testo d: “una ragazza, voleva fare”, dove la virgola separa addirittura il soggetto dal predicato).

Sempre per quanto riguarda questa prima categoria di esercizi, dopo avere affrontato – come da programma – la lettura e l’analisi dei primi testi letterari (i racconti di Verga e di Pirandello), durante l’ora di laboratorio può essere richiesta la riformulazione di uno di essi (per esempio *La lupa* di Giovanni Verga) sotto forma di *notizia di agenzia* o di *articolo di cronaca* di più paragrafi. Questo ovviamente dopo avere svolto una lezione in cui vengono presentati degli articoli di giornale e delle notizie di agenzia e durante la quale si cerca di delineare le caratteristiche principali di questi due tipi di testo.

La proposta successiva è stata redatta da un allievo di prima dell’anno scolastico 2012-2013:

FATTO DI SANGUE IN UN VILLAGGIO IN PROVINCIA DI CATANIA

DONNA TROVATA MORTA

Tutti i sospetti ricadono sul genere

Catania – Ieri sera verso le 19 è stata ritrovata morta, nei pressi di un piccolo villaggio, una donna chiamata Lupa, giovane bella e seducente: si pensa che sia stata uccisa da un colpo di scure, ritrovata vicino alla vittima, bagnata del suo sangue.

Già da tempo Maricchia, la figlia della vittima, aveva più volte denunciato il fatto che sua madre corteggiava suo marito Nanni, condotto a poco a poco alla pazzia.

Tutti i sospetti ricadono quindi sul genere che, nel pomeriggio di ieri, si pensa abbia incontrato la Lupa nei campi vicino alla loro casa e, dopo un’accesa discussione, pare abbia deciso di ucciderla.

Delle due richieste, quella che sembra suscitare più difficoltà è sicuramente la seconda, cioè la redazione di un articolo di giornale, e questo per almeno due motivi.

Da un lato è proprio la consegna di redigere un testo di più paragrafi a porre dei problemi; non è raro infatti trovare paragrafi di una sola frase, oppure al contrario paragrafi estesi, dove però invece delle più importanti azioni, sono riassunti dei fatti marginali. In questo caso, può rivelarsi un valido aiuto il lavoro di sintesi del racconto in una decina di sequenze narrative, richiesto agli studenti prima della stesura dell’articolo di giornale.

L’altra grande difficoltà degli allievi – come già emerso nell’esercizio di sintesi precedente – è il rispetto della *consecutio temporum*. Ciò è dato soprattutto dal fatto che un articolo di cronaca (la scelta di questo tipo di testo non è casuale) prevede generalmente un paragrafo iniziale in cui si dà conto del fatto raccontandolo al passato prossimo, mentre i paragrafi successivi possono essere scritti in un tempo anteriore, se rievocano quanto accaduto prima dell’azione principale. È proprio questa alternanza che porta spesso a sbagliare clamorosamente.

Fin dalle prime settimane di lezione, gli studenti sono direttamente confrontati con la complessità del processo di scrittura: questo all’inizio può paradossalmente rendere gli allievi più insicuri (soprattutto quelli che fino a quel momento pensavano di saper redigere un testo senza troppa fatica); dopo qualche mese, però, la maggior parte di loro finisce con l’accettare il fatto che un elaborato scritto deve essere considerato non come “un oggetto partorito già completo e finito”, ma “come il prodotto di una serie di operazioni”⁸, e che “bisogna proprio mettersi lì a limare, pensare, cercare il dettaglio, lucidare la pagina finché non ti sembra che brilli al buio”⁹. Per fortuna, l’uso del computer facilita in parte gli studenti, rendendo loro meno gravosa l’operazione di riscrittura del testo.

8. Serafini (1985, 22).

9. Ballestra, S. (2011), “La maestra ci diede un tema: fu una gioia”, in *Corriere della Sera*, 26 marzo 2011, p. 56.

b. esercizi di elaborazione testuale

Anche per gli esercizi di elaborazione testuale riporto due esempi, uno proposto nel primo semestre e l'altro nel successivo.

Nella prima parte dell'anno distribuisco agli studenti una lista di libri di autori della narrativa italiana contemporanea (es. Avallone, Carofiglio, D'Avenia, Giordano, Perissinotto, Saviano, Scarpa, ecc.), chiedo loro di sceglierne uno e di leggerlo. Per portare a termine la lettura hanno due mesi di tempo. Nell'ora di laboratorio, agli studenti propongo, a scelta, due attività diverse: la scrittura di una *recensione* di due soli paragrafi (100-150 parole), uno di tipo descrittivo (succinto riassunto, tema di fondo, ecc.) e uno di tipo valutativo (motivo della scelta, giudizio sull'opera, ecc.); la scrittura di una *lettera all'autore* del libro, nella quale proporre, dopo aver suggerito alcune critiche sul finale del testo, una diversa conclusione.

Il seguente testo propone una recensione scritta da un allievo dell'anno scolastico 2013-2014:

Andrea Fazioli, *La sparizione*, Parma 2010.

Il libro narra la disavventura di una ragazza di diciassette anni residente a Massagno. All'inizio dell'estate muore d'infarto suo padre e da quest'avvenimento si susseguono una serie di omicidi, i quali non sembrano seguire nessun filo logico. La ragazza, Natalia, e sua madre, Sonia Rocchi, si rifugiano a Corvesco, una località in montagna nel Canton Ticino, per affrontare il lutto. In questo luogo la madre viene assassinata e Natalia, di colpo, smette di parlare. A Corvesco abita un ex investigatore, di nome Elia Contini, che attraverso la sua grande curiosità riuscirà ad aiutare la polizia a catturare l'assassino di Sonia Rocchi e di altre due persone che apparentemente non hanno nessun legame tra loro.

Ho scelto questo romanzo perché mi piaceva l'idea di leggere un racconto ambientato in Ticino. Ho apprezzato questo libro poiché l'autore ci induce a sospettare di una persona fino a pochi capitoli dalla fine, ma poi nel finale svela l'identità dell'assassino, il quale non è mai stato nemmeno preso in considerazione come sospettato.

Il *tema di italiano* rimane ancora una delle principali forme di valutazione, sia durante l'anno (è prassi comune, infatti, proporre agli studenti, accanto a lavori di analisi, anche prove che prevedono il classico tema), sia durante l'esame di maturità. Da alcuni anni, ci si è resi però conto che lo studente non può più affrontare il tema in classe da autodidatta, come invece spesso succedeva nel passato, senza particolari problemi.

Per cercare di limitare al minimo il disagio tangibile degli allievi di fronte a questo tipo di prova, nel secondo semestre dedico sempre alcune lezioni alla redazione del tema, illustrando alcune strategie per affrontare senza troppi timori questo particolare esercizio. In modo particolare cerco di insistere su alcune fasi: il reperimento, l'organizzazione delle idee e la stesura di una scaletta; la scrittura di un *incipit*; la fase – spesso sottovalutata – della revisione del testo.

Nell'ora di laboratorio, assegno agli allievi un titolo¹⁰; in seguito chiedo loro due operazioni: raccogliere le idee e organizzarle in modo ordinato, coerente e coeso; scrivere un *incipit*. L'esercizio di scrittura di un *incipit* è ovviamente preceduto dalla lettura in classe di *incipit* di famosi racconti o romanzi (es. L. Pirandello, *La carriola*; F. Brown, *Sentinella*; I. Calvino, *La casa degli alveari*; G. Grass, *Il tamburo di latta*; ecc.).

Ecco un esempio di *incipit* scritto in maniera brillante da un allievo di prima dell'anno scolastico 2013-2014. Si tratta, come si noterà, di un testo che, diversamente da quello presentato da altri studenti, ha il pregio di non dare conto già nel paragrafo iniziale della propria tesi. Chi scrive ha capito che deve sedurre il lettore, prenderlo per mano e catturare la sua attenzione, suscitando la sua curiosità.

10. Nel caso dell'esempio citato il titolo è il seguente: "Molti sono i motivi che ci spingono a mentire. Paura della punizione, voglia di potere e a volte il desiderio di aiutare amici e compagni sono spesso alla base di imbrogli verbali tessuti con grande abilità e fantasia".

“Alzi la mano chi non conosce la fiaba di Pinocchio di Collodi, la storia di un burattino di legno che, nonostante le promesse e le buone intenzioni, non riusciva a smettere di dire bugie, e più ne raccontava, contravvenendo ai buoni consigli del Grillo parlante e della Fata turchina, più il suo naso cresceva a dismisura. Tutti bene o male siamo dunque cresciuti con l’idea che dire le bugie è un’azione che non si deve assolutamente fare e che se si disobbedisce si viene puniti (il naso che cresce al burattino di legno simboleggia proprio una punizione esemplare). Eppure... eppure non c’è bambino che nella sua infanzia non abbia detto almeno una volta una bugia”.

Se non pochi sono gli scogli che gli studenti trovano sul loro percorso nello svolgere gli esercizi di laboratorio, vi sono però anche alcuni momenti gratificanti, tra cui la lettura ad alta voce del testo prodotto¹¹, la presentazione su lucido o *slides* del proprio lavoro o la stesura di un fascicolo con le proposte di tutta la classe. Si tratta di operazioni che migliorano negli studenti la loro capacità di verbalizzazione e il loro senso critico. Per il gruppo, la messa in comune degli elaborati, il confronto con ciò che è stato prodotto dagli altri compagni e la discussione collettiva sono momenti formativi molto importanti, che permettono agli allievi di rendersi concretamente conto delle proprie difficoltà, prerequisito necessario per il passaggio successivo, cioè l’accettazione delle proprie difficoltà e la correzione dei loro lavori. Molto apprezzato dagli allievi è inoltre il fatto che, a volte, anche il docente si cimenta con la scrittura, producendo un testo che poi può essere letto insieme a quello dei suoi studenti. Ciò dà senso all’*exemplum* personale, sia del gruppo, sia del docente.

c. esercizi di analisi testuale

Vengo ora agli esercizi di analisi testuale, proposti solitamente nella seconda parte dell’anno, perché ovviamente più complessi. Anche di questi fornirò due esempi.

Dopo avere letto e analizzato le poesie *Il lampo* e *Il tuono* di Pascoli, nell’ora di laboratorio chiedo agli studenti di leggere un nuovo testo poetico sempre di Pascoli (per esempio *Temporale*); poi, con l’aiuto del vocabolario, suggerisco loro di preparare in modo accurato un proprio apparato di note al testo e di confrontarlo in seguito con quello dei compagni. Non è ancora una vera e propria analisi testuale, ma è piuttosto un esercizio funzionale a quel tipo di richiesta. Cosa che invece pretendo più avanti.

Dopo avere letto e analizzato in classe la poesia *Veglia* di Ungaretti, chiedo infatti agli studenti, con l’aiuto degli appunti presi durante la lezione, di scrivere un testo di almeno due paragrafi in cui sono indicati con precisione i temi della poesia (I paragrafo) e le scelte stilistiche attraverso le quali il poeta mette in evidenza questi temi (II paragrafo).

È chiaro che la lezione di laboratorio non si esaurisce quasi mai in una sola ora, ma ne richiede di più, due o tre a dipendenza anche della risposta degli studenti, del loro gradimento, delle difficoltà che si incontrano. Per questo, il laboratorio impone al docente una progettazione flessibile, di volta in volta ridefinibile, in rapporto alle esigenze del gruppo e alle occasioni offerte dalla quotidianità didattica. Un esercizio come quello proposto per la poesia di Ungaretti richiede almeno 3 ore-lezione: una prima in cui riordinare gli appunti presi durante l’analisi della poesia *Veglia*; una seconda, durante la quale redigere il testo; infine un’ultima, in cui si confrontano le varie proposte e si giunge assieme alla versione definitiva.

d. esercizi di scrittura creativa

Accanto a questi esercizi di scrittura più inquadrata, un po’ prigioniera insomma di precise consegne, non mancano ovviamente, nel corso dell’anno, momenti di *scrittura ludica*, solitamente proposti prima della chiusura del semestre o prima delle vacanze. Si tratta di occasioni che permet-

11. A questo proposito, Roberto Cotroneo sostiene che “si scrive per gli altri, mai solo per se stessi”, ma “soprattutto, si scrive per essere letti” (Cotroneo, 2008, 11).

tono agli studenti di scrivere in tutta libertà e di sperimentare nuovi stili. Il tutto però sempre nel rispetto della correttezza formale.

Tra gli esercizi proposti e particolarmente apprezzati dagli studenti, ricordo qui la riscrittura di un breve testo in più stili diversi (onomatopée, lipogramma, gergo giovanile, sottocodice burocratico, ecc.), alla maniera degli *Esercizi di stile* di Queneau.

Ecco qui di seguito la riformulazione proposta da due allievi dell'anno scolastico 2010-2011, che hanno scelto lo stile "lipogramma in I":

Testo-base: "Questa mattina, come di consueto, mi sono alzato alle 7.10 e, dopo essermi preparato, sono uscito di casa. Mi sono recato in garage e ho avviato il motorino con cui mi sono diretto a scuola. Passando davanti alla fermata dell'autobus, ho visto i miei amici che stavano aspettando e, fermandomi, ho detto loro: "Aspettate, aspettate: chissà quando arriverà!". Poi ho accelerato, lasciandoli a bocca aperta, ma sfortunatamente ho perso il controllo del mio veicolo e sono caduto a terra, suscitando l'ilarità di tutti i miei amici".

Lipogramma in I: Al sorgere del sole, come sempre, la campana ha suonato alle 7.30. Ho preso la cartella e dopo sono andato all'esterno della casa. Entrato dalla porta del garage, ho acceso la motoretta e sono andato a scuola. Per strada, accanto alla fermata dell'autobus, ho notato delle compagne che aspettavano e, rallentando, ho detto loro: "Aspettate, aspettate: tanto non verrà!". Ho accelerato sbalordendole, ma sfortunatamente ho sbandato con la motoretta e, quando sono caduto a terra, sono stato scherzato da tutte.

3. Considerazioni metodologiche

Dagli esempi proposti (ad eccezione delle riscritture ludiche), appare evidente che le ore di laboratorio non sono totalmente avulse dalla normale programmazione didattica, ma in stretta relazione con ciò che si propone nelle tre ore di lezione a classe intera. E questo per conferire maggiore senso alla lezione stessa, per legittimarla maggiormente, anche agli occhi degli studenti. Va detto che l'esigenza di legare le ore di laboratorio alle altre tre ore è maturata con il tempo. All'inizio non era così, c'era sicuramente una divisione più netta: da un lato la parte più nobile, la letteratura, e dall'altra l'esercitazione linguistica, orale e scritta. Ma così facendo, il rischio di trasmettere agli allievi il messaggio che ciò che veniva svolto nell'ora di laboratorio fosse in un certo senso meno importante di quanto proposto nelle altre ore era ovviamente alto. Da qui, una decisiva svolta di tendenza.

Si può inoltre notare una voluta gradualità nella difficoltà degli esercizi: all'inizio dell'anno le richieste sono semplici (sintesi in una sola frase del testo letto, scrittura di un paragrafo, ecc.); poi, soprattutto nel secondo semestre, diventano più articolate e complesse.

4. Conclusione

È indubbio che, per tutti i motivi sopra evidenziati, l'ora di laboratorio, a causa del notevole contributo di progettazione, differenziazione, correzione e valutazione, grava in maniera non indifferente sull'onere lavorativo dell'insegnante. Va comunque detto che lo sforzo profuso si accompagna spesso anche al piacere di operare in condizioni didatticamente più produttive e in un clima più disteso rispetto a quello della normale lezione, e questo per almeno due motivi: non c'è infatti l'assillo asfissiante della valutazione sommativa (ogni esercizio – orale e scritto – viene valutato con un giudizio espresso a parole, che ha valore formativo, ma non penalizza); inoltre il docente lavora con un gruppo di studenti ridotto (metà classe), e ciò consente la più diretta implicazione di ciascuno (insegnante e allievi) nelle diverse fasi (apprendimento, redazione, revisione, ecc.).

Riferimenti bibliografici

Negli stessi anni in cui nelle nostre scuole si comincia a parlare di laboratorio di scrittura,

come possibile risposta ai problemi linguistici degli studenti, nella vicina Penisola si assiste alla costituzione di vere e proprie scuole di scrittura creativa (si pensi ai corsi che Giuseppe Pontiggia tiene al Teatro Verdi di Milano dal 1984 al 1996 o alla Scuola Holden, fondata a Torino nel 1994 da Alessandro Baricco) e alla pubblicazione di numerosi testi sulla *didattica laboratoriale*. È sempre in quegli anni, e più precisamente nel 1997, che il Salone del Libro di Torino ospita il primo dibattito sui laboratori, i corsi, le scuole di scrittura creativa.

Completa e conclude questo mio contributo, una bibliografia ragionata che comprende i volumi più significativi – dai primi studi usciti già negli anni Settanta fino alle pubblicazioni più recenti – che ho consultato in quasi venti anni di esperienza didattica. Per agevolare la lettura, le opere sono state suddivise in quattro grandi gruppi (1. *Studi*; 2. *Manuali di scrittura, antologie, esercizi di stile, dizionari e corsi di scrittura*; 3. *Raccolte di testi scritti da studenti*; 4. *Testi sul mestiere di scrivere*) e sono elencate non in ordine alfabetico, ma in ordine cronologico (da quelle meno recenti a quelle più recenti).

Studi

Serafini, M. T. (1985). *Come si fa un tema in classe*. Milano: Bompiani (un ottimo strumento di consultazione, che dimostra che uno scritto corretto non deve essere considerato solo come il frutto di doti innate, ma anche come il risultato di una serie di operazioni elementari che possono essere insegnate e apprese).

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1995) [1987]. *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia (considerato un classico in fatto di teoria della scrittura, il libro, che si apre con un'interessante introduzione di Dario Corno su *Teorie della scrittura, tra psicologia e semiotica*, propone una convincente risposta a interrogativi come: che cosa significa “saper scrivere”? quali fasi si attraversano per approdare a un sistema di scrittura esperto e maturo?).

Samek Lodovici, P., (a c. di) (1995). *Laboratorio di scrittura. Un nuovo ambiente per l'apprendimento: le tecnologie dell'informazione e della comunicazione*. Firenze: La Nuova Italia (il volume spiega che cosa significa “insegnare a scrivere” nella scuola media inferiore e superiore e che ruolo possono assumere le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione in questo contesto).

Serafini, M. T. (1996). *Come si scrive un romanzo*, Milano: Bompiani.

Lepri, L., a c. di (1997). *Scrittura creativa. La scrittura creativa raccontata dagli scrittori che la insegnano*. Milano: Bompiani (primo numero della rivista “I quaderni di Panta”, interamente dedicato alla scrittura creativa).

Conti, S., Corno, D. (2000). *Manuale di educazione alla scrittura*. Firenze: La Nuova Italia.

Camponovo, F., Moretti, A. (2000). *Didattica ed educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.

Manuali di scrittura, antologie, esercizi di stile, dizionari e corsi di scrittura

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino: Einaudi (un libro ormai considerato un classico nel suo genere, nel quale l'autore di *Favole al telefono* offre idee, occasioni e interessanti spunti di riflessione per superare la muraglia della routine scolastica).

Queneau, R. (1983). *Esercizi di stile. Introduzione e traduzione di Umberto Eco*. Torino: Einaudi (il racconto di un banalissimo fatto viene narrato in novantanove modi diversi, ognuno in uno specifico stile di narrazione)¹².

Zamponi, E. (1986). *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Torino: Einaudi (un

12. Una nuova edizione del volume è uscita nel 2008, sempre da Einaudi, a c. di Stefano Bartezzaghi.

utile libro, che vuole dimostrare come sia possibile imparare l'italiano in modo divertente e creativo attraverso i giochi di parole).

- Rossi, S., Scotese, M. C. (1990). *Scrivere. Unità di lavoro per il biennio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Deti, E. (1992). *Come si insegna a scrivere. Nuove tecniche per l'apprendimento della scrittura*. Firenze: La Nuova Italia (manuale pratico, con proposte di esercizi come la scrittura di reportage, giochi enigmistici, recensioni, lettere, ecc.).
- Pugliese, R., Zioni, M. (1994). *Scrivere e riscrivere. La grammatica del testo*. Bologna: Zanichelli (un'antologia che offre un lavoro guidato di analisi e produzione del testo scritto).
- Lesina, R., a c. di (1994). *Il nuovo manuale di stile. Edizione 2.0. Guida alla redazione di documenti, relazioni, articoli, manuali, tesi di laurea*. Bologna: Zanichelli.
- Dossena, G. (1994). *Dizionario dei giochi con le parole*. Milano: Garzanti 1994.
- Tagliaferri, M. (1996). *Tecniche di produzione testuale. La relazione informativo-espositiva e il tema argomentativo*. Milano: Mondadori.
- Tortonesi L. (1997). *Il nuovo laboratorio di scrittura. Con attività complementari su CD-rom*. Torino: Petrini (un manuale che fornisce, per ogni tipologia testuale, tecniche di scrittura, schemi guida, esempi di elaborazione, ecc.).
- Bruni F., Alfieri, G., Fornasiero, S., Tamiozzo Goldmann, S., a c. di (1997). *Manuale di scrittura e comunicazione. Per la cultura personale, per la scuola, per l'università*. Bologna: Zanichelli.
- Bruni F., Fornasiero, S., Tamiozzo Goldmann, S., (a c. di) (1997). *Manuale di scrittura professionale. Dal «Curriculum vitae» ai documenti aziendali*. Bologna: Zanichelli.
- Pugliese, R., Zioni, M. (1998). *Proposte per comunicare, comprendere e produrre testi*. Bologna: Zanichelli (un'antologia che affronta le abilità della comunicazione e in particolare il processo di scrittura, in riferimento alle diverse tipologie testuali).
- Fiormonte, D., Cremascoli, F. (1998). *Manuale di scrittura*. Torino: Bollati Boringhieri (un libro che insegna a scrivere non a partire da precetti, ma da testi).
- Brugnolo, S., Mozzi, G. (2000). *Ricettario di scrittura creativa*. Bologna: Zanichelli (seconda edizione in volume unico, riveduta e aumentata del *Ricettario di scrittura creativa*, degli stessi autori, in due volumi già pubblicati da Edizioni Theoria nel 1997 e nel 1998).
- Maraini, D. (2000). *Amata scrittura. Laboratorio di analisi letture proposte conversazioni*. Milano: Rizzoli (un libro nato dall'esperienza della trasmissione televisiva *Io scrivo, tu scrivi*).
- Prada, M. (2004). *Laboratorio di scrittura. Documenti, esercizi, test di autovalutazione per i laboratori di scrittura italiana dell'Università degli Studi di Milano*. Milano: Edizioni universitarie Lettere Economia Diritto.
- Cotroneo, R. (2008). *Manuale di scrittura creativa*. Roma: Castelvecchi (un manuale con i consigli di Roberto Cotroneo per imparare quali sono i processi creativi che portano alla scrittura e con le voci fuori campo di esperti come Andrea Camilleri).
- AA. VV. (2011). *Io scrivo. Corso di scrittura del «Corriere della Sera»*. 11 voll. + dvd, Milano: Edizione speciale per "Corriere della Sera" (un vero e proprio corso di scrittura in undici agili volumi, accompagnati ognuno da un dvd dedicato a uno scrittore italiano).
- Beltramo, M., Nesci, M. T., a c. di (2011). *Dizionario di stile e di scrittura*. Bologna: Zanichelli (guida pratica che affronta tutti i temi connessi allo scrivere).
- De Rosa, R. (2012). *La variante del pollo (come fare bella figura senza aver mai letto un libro)*. Milano: Mursia (32 brevissimi racconti scritti sullo stile di noti scrittori).

Raccolte di testi scritti da studenti

Eco, U., a c. di (1995). *Povero Pinocchio. Giochi linguistici degli studenti al Corso di Comunicazione*.

- Verona: Comix (raccolta di testi scritti da più di trenta allievi del seminario di scrittura, tenuto da U. Eco al Corso di laurea in Scienze della Comunicazione dell'Università di Bologna).
- Patocchi Pusterla, C., (a c. di) (2005). *Liberi tutti! Storie sottobanco. Scrivere e narrare a scuola*. Bellinzona: Casagrande (storie vere, o comunque marcatamente autobiografiche, pagine di riflessione, pensieri, sogni ad occhi aperti scritti da dieci «scrittori per caso» tra i 17 e i 20 anni, studenti della Scuola Propedeutica, oggi Scuola specializzata per le professioni sanitarie).
- AA. VV. (2006). *Una palla di racconto*. Roma: Fandango (trenta racconti sul tema del gioco della palla in ogni sua possibile forma, scritti da cinque allievi del Master Holden e selezionati tra settecento testi giunti in redazione).
- AA. VV. (2010). *Aspiranti scrittori. Tutti i racconti del laboratorio di "Terre di mezzo-Street magazine"*. Milano: Terre di mezzo (un'antologia di racconti, con i commenti e i consigli della Scuola Holden).
- Pusterla, F., (a c. di) (2012). *Grandi avventure di giovani lettori*. Locarno: Armando Dadò (diciotto studenti del Liceo cantonale di Lugano 1, nell'ambito dell'Opzione Complementare di «Storia della cultura» intitolata *Letteratura italiana e letterature europee* insegnata da F. Pusterla, raccontano la loro storia di lettori e lettrici).

5.4. Testi sul mestiere di scrivere

- Cerami, V. (1996). *Consigli a un giovane scrittore. Narrativa, cinema, teatro, radio*. Torino: Einaudi.
- Carver, R. (1997). *Il mestiere di scrivere. Esercizi, lezioni, saggi di scrittura creativa*. Torino: Einaudi.
- Vargas Llosa, M. (1998). *Lettere a un aspirante romanziere*. Torino: Einaudi (le «istruzioni per l'uso» che un grande scrittore invia a un aspirante romanziere).
- Naipaul, V. S. (2002). *Leggere e scrivere*. Milano: Adelphi (il ricordo di come il premio Nobel per la letteratura si è accostato alla scrittura e, prima ancora, alla lettura).
- Yehoshua, A. B. (2003). *Il lettore allo specchio. Sul romanzo e la scrittura*. Torino: Einaudi (in un libro-conversazione Yehoshua svela al suo pubblico il mondo della sua scrittura).
- Pamuk, O. (2007). *La valigia di mio padre*. Torino: Einaudi.
- Wilcock, J. R. (2009). *Il reato di scrivere*. Milano: Adelphi.
- Gardner, J. (2010)¹³. *Il mestiere dello scrittore*. Genova-Milano: Marietti.
- Cotroneo, R. (2014). *Il sogno di scrivere. Perché lo abbiamo tutti. Perché è giusto realizzarlo*. Novara: De Agostini.

13. La prima edizione italiana è del 1989; l'edizione del 2010 è riveduta e contiene una premessa di Davide Rondoni (*La fiducia di John*) e un'introduzione di Raymond Carver.