

**Dipartimento dell'istruzione e della cultura
Divisione della scuola
Ufficio dell'insegnamento medio**

EDUCARE A SCRIVERE

**TRADIZIONE E INNOVAZIONE NELLA DIDATTICA DELLA
SCRITTURA**

DUE STUDI E UN ESPERIMENTO

Resoconto del corso di aggiornamento
Agno, 22 giugno 1992

Relatore: Dario Corno

A cura di Martino Beltrani

Dipartimento dell'istruzione e della cultura
Ufficio dell'insegnamento medio

UIM 2005 – Prima ristampa – 200 es.

INDICE

INTRODUZIONE

I. SCRIVERE E PENSARE

RIFLESSIONE E AUTOMATISMI NEI PROCESSI DI SCRITTURA

1. Premessa
2. Modelli cognitivi in teoria della scrittura
3. Dal prodotto al processo
4. Modi di elaborazione: automatico vs consapevole
5. Competenza di revisione
6. Dalla scrittura alla riscrittura
7. In conclusione

II. *CHRIA* , L'ARTE DI RISCRIVERE.

RETORICA, CREATIVITÀ, APPRENDIMENTO.

1. Premessa
2. La tradizione classica
 - 2.1. Quintiliano: *l'ars scribendi* e la *chria*
3. Giovan Battista Vico e gli esercizi di Queneau
 - 3.1. Dal medio Evo a Vico
 - 3.2. *Exercices de style*
4. Creatività e riscrittura
5. Per una classificazione degli esercizi di riscrittura
6. In conclusione

Bibliografia

Appendice: Per una classificazione delle riscrittura di Queneau (Esercizi di stile)

III. UN ESPERIMENTO

INTRODUZIONE

Non sono lontani gli anni in cui si profetizzava la morte della scrittura in una società in cui sembravano emergere delle forme comunicative più "forti" (l'immagine o l'"oralità secondaria") destinate a prenderne il posto. E invece con l'avvento e la diffusione di massa del *computer* essa oggi trionfa più che mai, tanto che, paradossalmente, Umberto Eco ha potuto affermare che *il computer è la civiltà dell'alfabeto, così come le civiltà del passato, dalla piramide alla chiesa barocca, sono state civiltà dell'immagine* ¹. Una civiltà destinata a potenziare come mai fino ad ora nella storia e a trasformare sia gli strumenti - e quindi anche i modi - della lettura (dall'*ipertesto* all'*expanded book*, oggi già diffuso negli USA e di cui presto si parlerà anche da noi) sia il processo della produzione testuale.

In questo quadro, il problema dell'insegnamento della scrittura costituisce quindi una delle carte decisive sulle quali si gioca il destino della formazione culturale di base nella scuola dell'obbligo.

Da numerose parti si muove oggi infatti alla nostra scuola il rimprovero di *non insegnare più a scrivere ai nostri allievi*. Ma che cosa significa, in fin dei conti, "insegnare a scrivere"? E nelle aule di un tempo si sapeva forse meglio come guidare l'allievo all'acquisizione dei processi della scrittura?

E' probabile che le lamentele in materia si riferiscano più che altro ad una maggiore *quantità* di produzione scritta che veniva richiesta agli allievi dei decenni passati. E si tratta certamente di un appunto legittimo: si impara a scrivere - ciò che vale del resto per ogni altra umana attività - anche attraverso un esercizio costante e paziente. In questo campo, dunque, è valida più che mai la vecchia legge della dialettica secondo cui *la quantità si trasforma in qualità*. E questa esigenza di una pratica continua della scrittura a scuola è quanto mai importante soprattutto in un contesto sociale e culturale come il nostro, dove il processo di interiorizzazione e di rielaborazione dei dati implicato dall'atto di scrivere può essere un importantissimo antidoto al bombardamento superficiale e frettoloso delle informazioni e delle immagini cui si viene quotidianamente sottoposti. Non è un caso se oggi fioriscono e incontrano un vivo e crescente successo i corsi di scrittura creativa intesa anche come pratica terapeutica e tecnica di realizzazione personale.

Molti dei nostri problemi didattici sarebbero forse risolti se già gli insegnanti praticassero essi stessi il piacere di scrivere come atto liberatorio e come gioia espressiva. Perché solo se questo piacere si conosce e si esercita in prima persona si può sperare di trasmetterlo ai propri allievi. Concludendo un suo recente articolo sul problema della motivazione all'apprendimento nell'educazione linguistica, Dario Corno ci ammoniva saggiamente che se il principio fondamentale di una pedagogia sensata è che *bisognerebbe anzitutto insegnare a provare interesse, ... è assai difficile insegnare a provare interesse se non si prova interesse per ciò che si insegna*.²

E tuttavia... Sarebbe bello se la passione del docente e la pratica ripetuta della scrittura già da sole bastassero a raggiungere il risultato voluto. Si tratta però purtroppo di condizioni necessarie ma non sufficienti. E' solo a partire da qui che entra infatti in campo la tecnica didattica, cioè quell'insieme di strumenti e di percorsi che ci permette di passare dall'ingenua teoria educativa della capacità di scrivere come dote innata alla consapevolezza che al di là del possibile ma non ineluttabile dono di natura la scrittura è una pratica artigianale che va metodicamente insegnata al discente.

¹ *La Repubblica*, 8-11-1991

² su *Thèuth*, 1-1992

Certo, il mestiere si può anche "rubare", come spesso del resto succede nelle buone botteghe degli artigiani. Tutti noi ricordiamo il tempo in cui l' insegnante ci metteva davanti a un foglio vergine, ci assegnava un tema e c'invitava ad arrangiarci da soli. E' stato questo il nostro apprendistato di scriventi.

L'intervento del docente si limitava, a lavoro ultimato, a impugnare il fatidico lapis rosso e blu per sanzionare gli scarti più o meno gravi rispetto alla buona norma della lingua del Manzoni. S' intende che in tanti hanno così imparato a "cavarsela da sé", e anche egregiamente - ci mancherebbe! -. Ma i costi sociali erano alti e toccava pagarli a tutti quei ragazzi che venivano rigettati dalla scuola perché non erano stati capaci di farcela da soli. Andava avanti soltanto chi la famosa "dote spontanea" (che era poi spesso invece un'eredità di modelli educativi familiari) la possedeva.

La crisi di coscienza per noi insegnanti è arrivata dal momento in cui abbiamo cominciato seriamente a renderci conto di questi costi umani. Ed è doveroso qui un cenno all' azione enormemente meritoria svolta da don Milani, la cui opera e il cui pensiero educativo - al di là di tutte le violente polemiche che si sono accese recentemente in proposito - hanno costituito per tutti noi una traumatica campana d'allarme.

Il guaio è che questa crisi di coscienza ci è piombata addosso in modo repentino. Nel giro di pochi anni ci siamo così lasciati alle spalle una tradizione pedagogica di stampo umanistico-letterario, canonica, prescrittiva - e perciò rassicurante anche se inadeguata alle esigenze di una scuola di massa - per tuffarci negli sperimentalismi e nei modelli metodologici più spericolati, nelle improvvisazioni incontrollate, alla ricerca, a volte "selvaggia", seppur generosa, di strade nuove da battere senza alcun punto di riferimento.

Questo fervore di ricerca didattica nelle scuole del Cantone Ticino ha coinciso con il travaglio della costruzione di una scuola media unificata. In questa situazione il rischio (che ancora oggi non è del tutto cessato) è quello di una situazione di ricerca necessaria ma confusa in cui ognuno si arrabatta ad andare per la propria strada, seguendo magari, a seconda dell' onda delle proprie vicende professionali, il ritmo di continue oscillazioni pendolari tra innovazione e riflusso regolato dall'effimero termostato delle mode sociali di pensiero.

Negli ultimi anni si è tentato da più parti di porre rimedio a questa situazione mediante una riflessione più consapevole e ordinata e con una ricerca più organica e meno velleitaria di utili modelli educativi di riferimento.

L' esigenza di trovare una via alternativa all'iniqua e ormai impraticabile teoria del "dono naturale" ci permette oggi di mantenere le istanze vitali che furono alla base della rivolta contro la cosiddetta (e mitizzata) *scuola tradizionale* distillandole, però, al filtro degli approcci più scaltriti forniti dagli indirizzi di pensiero che si richiamano alla *Nuova Retorica*, alla *Pragmatica linguistica* o alla *Linguistica Testuale*.

Per quanto riguarda l' insegnamento della lingua scritta, l'idea-forza è costituita dalla ritrovata consapevolezza di una verità antica che era già chiarissima, ad esempio, a Quintiliano quando, tra il 93 e il 95 d.C., raccoglieva le sue concezioni educative nell' *Institutio Oratoria*. Si tratta della visione della scrittura come un processo che si snoda nelle tre fasi distinte dell' *inventio* (il reperimento delle idee), della *dispositio* (la strutturazione del discorso) e dell'*elocutio* (l'esecuzione formale). L' applicazione didattica consisterà dunque in un insegnamento separato delle diverse fasi della prescrizione, della prima stesura e della revisione.

Questo principio è certamente fecondo, ma potrebbe anche presentare il rischio di una separazione troppo rigida e un po' artificiosa tra i diversi momenti. Accanto all' indubbio vantaggio di una maggiore attenzione ad un intervento formativo più mirato che sollevi lo studente dall' accumulo di troppi compiti simultanei che implicano un

eccessivo sovraccarico cognitivo, non va sottovalutata l'alea di imporre agli allievi uno schema un po' meccanico e forzato che non tenga debito conto di quella pluralità di strategie di pensiero su cui invece si appunta l'attenzione delle nuove tendenze della psicologia della conoscenza.

E' venuto perciò recentemente a prendere corpo un secondo modello didattico che intende la scrittura non più tanto come un processo a fasi, ma soprattutto come un processo di produzione di un testo mediante una serie di vincoli costituiti da scopi o procedure specifici di carattere ideativo, organizzativo o stilistico. Anche in questa visione dell' insegnamento della scrittura la concezione di base è che si può aiutare l' allievo a sviluppare la propria competenza di scrittore focalizzando di volta in volta il proprio impegno su di un numero limitato di vincoli secondo un itinerario sistematico che gli permetterà di acquisire gradualmente un certo campionario di tecniche e di attitudini di lavoro. Anche questa seconda strada - come risulterà chiaro alla lettura delle pagine del nostro relatore - non era ignota agli antichi maestri di retorica, che avevano anzi messo a punto un sistema estremamente elaborato di pratiche d' insegnamento mediante la fissazione canonica di determinate forme di esercitazione: cioè dei vincoli procedurali che miravano ad un esercizio metodico delle diverse tecniche di esecuzione di un testo e, più in generale, dei diversi settori della competenza linguistica.

Tra i vari esercizi di rielaborazione testuale - o, com'egli giustamente dice, di "creatività guidata" - il prof. Corno accorda un'importanza tutta particolare alle *chrie*, brevi racconti su cui lo studente ha la consegna di porre in opera delle specifiche procedure di riscrittura programmata. In questa tecnica si manifesta dunque nella sua pienezza l'idea classica del valore formativo della *imitatio*. E d'altronde l' esperienza non dimostra la sterilità della contrapposizione tra creatività e limite estrinseco? In altri termini, per usare le parole di Stefano Gensini, *la tecnicità, lungi dall' azzerare lo spazio per l' invenzione e la creatività linguistica, ne è un' insopprimibile condizione pratica* ³.

Questa felice azione di recupero di una metodologia didattica ormai vetusta non si riduce però soltanto ad un' operazione di mera "archeologia pedagogica" né ad un semplice inventario di possibili proposte educative empiricamente efficaci. Ma essa mira anche a stabilire - come si vedrà - un punto decisivo di confluenza tra la linfa nutritiva della tradizione della retorica classica (oggi rivalorizzata grazie all' opera del gruppo di Liegi e di autori quali Barthes, Plebe, Perelman, Richards o Genette) ed i più attuali e significativi indirizzi della psicologia cognitiva, che ne legittimano e ne illuminano - al di là degli inevitabili inquinamenti e fraintendimenti storici - il reale valore educativo e l' intera portata epistemologica.

In questo senso la proposta presentata in queste pagine va anche oltre le - pur interessantissime - riscoperte in chiave ludica del potenziale inventivo della retorica classica effettuate da Raymond Queneau e da Ersilia Zamponi, riprendendo e sviluppando certi spunti già balenanti in forma più intuitiva e meno esplicita nella "Grammatica della fantasia" di Gianni Rodari ⁴ e situandoli in un più ampio e aggiornato quadro teorico.

Questo crocevia - ricchissimo di *humus* - tra i due solchi di pensiero (antichissimo l'uno e di frontiera l'altro) costituisce quindi il peculiare terreno di lavoro in cui si collocano le riflessioni e gli stimolanti impulsi che qui ci propone il relatore del nostro corso di aggiornamento, il prof. Dario Corno, docente all' Università di Torino (dove è anche vice-presidente del Centro di Ricerche Semiotiche) il quale, operando da questo punto

³ nella *Prefazione* a: Pugliese, Zioni *Costruire la scrittura*, Milano, Uniclopi-CIDI, 1986

⁴ Torino, Einaudi, 1973

di osservazione privilegiato, ha potuto offrire alla pedagogia linguistica italiana dei nostri giorni dei contributi insostituibili, non solo in quanto autore di scritti di notevole valore⁵, ma anche come infaticabile e validissimo animatore culturale. Basti solo far cenno al suo impegno di condirettore di *Italiano & Oltre*, alle numerose relazioni presentate nei più svariati convegni di studio, all'opera di introduzione nel nostro orizzonte di cultura degli esiti più interessanti delle attuali ricerche di area angloamericana nel campo delle strutture cognitive, dell'Intelligenza Artificiale e della semiotica e linguistica testuali⁶.

Sono sicuro che la densa e stimolante tematica presentata in questo fascicolo servirà ad aprire ai docenti di italiano del Cantone Ticino l'accesso a un fertile terreno di esperienza didattica che non mancherà di suscitare una vivace rispondenza e interessanti fermenti innovativi.

Martino Beltrani

⁵ *Lingua scritta. Scrivere e insegnare a scrivere*, Torino, Paravia, 1987

⁶ Particolarmente importante in proposito la raccolta di saggi da lui curata insieme a Graziella Pozzo col titolo: *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1991 e la recente traduzione italiana di un importante testo di Roger C.Schank sull'apprendimento della lettura: *Il lettore che capisce*.

1. Scrivere e pensare. Riflessione e automatismi nei processi di scrittura.

Premessa

Da molti punti di vista, per scrivere bisogna pensare ed è anche vero che scrivere è un ottimo modo per dimostrare che si è pensato, secondo la nota ipotesi per cui è difficile provare di pensare se non si traduce il pensiero in qualche formulazione linguistica (perché, come sosteneva il noto scrittore inglese Edward Morgan Forster, "Come faccio a sapere ciò che penso finché non vedo ciò che dico?"). Ma non è detto che si impara a scrivere pensando a come si scrive. Anzi, vorrei dimostrare che - paradossalmente - meno si pensa mentre si scrive e meglio è. In realtà quello che vorrei sostenere in questo primo capitolo è un certo valore pratico nell'idea che l'apprendista scrittore migliora la padronanza di scrittura man mano che riesce ad automatizzare i suoi processi di pensiero.

Per dimostrare una tesi del genere¹, ho intenzione di seguire un preciso percorso: intanto, riconsiderare i modelli cognitivi sulla scrittura che la ricerca scientifica d'oltre Atlantico ha profuso con generosità, riscoprendo l'importanza della coppia "prodotto-processo"²; proseguire con alcune annotazioni sul rapporto comportamento consapevole e comportamento automatizzato per tornare sul concetto di competenza di revisione e su quello collegato di errore di scrittura; e infine suggerire nell'esercizio della ri-scrittura - nello scrivere a partire da un altro testo scritto - quello che forse più da vicino interessa gli insegnanti di educazione linguistica: uno strumento efficace per abituare a trattare l'informazione in forme corrette e decorose, senza necessariamente richiedere un costo esagerato di pensiero consapevole.

Si noterà come questo tragitto si muova da una sorta di "mozione di sfiducia" verso modelli dell'apprendere a scrivere che hanno avuto una certa fortuna in questi ultimi anni. Il fatto è che non sempre questi modelli - dettagliatissimi nelle regole - hanno poi dimostrato all'atto pratico di portare al successo gli studenti. Anzi, la ricerca più recente negli Stati Uniti ha ormai abbandonato la pretesa di riuscire a ingabbiare l'atto di scrittura in una serie precisa di "percorsi cognitivi". Alla fine, quello che si sta scoprendo è che per imparare a scrivere bisogna scrivere tanto, leggere ancora di più e soprattutto aver voglia di comunicare qualcosa a qualcuno. Naturalmente si tratta di obiettivi generalissimi, ma hanno il merito di disegnare con sufficiente chiarezza i bisogni della scuola in rapporto alla scrittura.

Vale la pena quindi di soffermarsi su questi bisogni per cercare di illustrarli con un sano atteggiamento realista. **Perché insegnare a scrivere a scuola?** Si tratta di una domanda che merita alcune riflessioni. Intanto, come è stato osservato anche da Pietro Boscolo³, l'insegnamento della scrittura sembra sfuggire alle reali esigenze comunicative. Anzi si potrebbe affermare che persiste oggi, nelle nostre scuole, un'impostazione vagamente accademica che rende la scrittura scolastica fine a se stessa, col risultato - soprattutto nelle superiori - di azzerare le risorse motivazionali e affettive che reggono questo strumento. E' classico il caso dei temi, nel senso meno accorto, più ripetitivo e frustrante di questa parola: l'esercitazione scritta diventa, nella migliore e più fortunata delle ipotesi, un'istigazione all'attività retorica deteriorata, ripetitiva e routinizzata, attività che

¹ E' rarissimo che nella letteratura scientifica dedicata ai problemi della scrittura si prenda in considerazione il rapporto "pensiero-linguaggio". Fra gli studi più utili che affrontano un problema del genere si veda C. Bereiter e M. Scardamalia (1987).

² Per una storia di come questa coppia abbia rivoluzionato la ricerca sulla scrittura, cfr. S. P. Witte e R. D. Cherry (1986) e anche W. J. Vande Kopple (1986). Ma si veda anche B. Mortara Garavelli (1991).

³ In P. Boscolo (1991), pag. 21.

solitamente termina con l'assolvimento del proprio iter scolastico, visto che nella società poi il tipo di scrittura esercitato (a parte la modulistica burocratica) è strettamente collegato al tipo di professione che si svolge (si pensi a cosa è invitato a scrivere un docente!).

Ma allora perché insegnare a scrivere? Probabilmente il modo migliore per rispondere alla domanda è rovesciare il problema e dire che non si insegna a scrivere perché si impari a scrivere, ma **si insegna a scrivere perché si impari a pensare**, nella duplice accezione di questo verbo, e cioè del capire e del ragionare. Dunque il vero problema della scrittura è vedere in essa uno straordinario strumento di mobilitazione delle risorse mentali della comprensione e del ragionamento. Ed è forse proprio questa la pietra angolare che sostiene, giustifica e autorizza il ricorso a modelli cognitivi, perché se è vero che scrivere facilita e rafforza il pensiero, è altrettanto vero che occorre capire più a fondo che cosa vuol dire pensare mentre si scrive, dimenticando in tal caso il testo, per osservarlo sotto la nuova luce dei suoi aspetti processuali e dinamici.

Qualche anno fa osservazioni analoghe a quelle appena proposte si accompagnavano a un'altra abilità, e cioè alla lettura, un tipo di competenza che ha avuto molte più attenzioni di quanto abbia avuto la scrittura. Da questo punto di vista, come ha anche suggerito Maria Emanuela Piemontese ⁴, potrebbero essere riprese alcune osservazioni penetranti e pionieristiche di Daniela Bertocchi per trasferirle - *mutatis mutandis* - alla didattica della scrittura:

- a. che è raro che si insegni a scrivere secondo un protocollo calibrato, una volta che il ciclo delle elementari abbia garantito un minimo di accessibilità al codice scritto;
- b. che la scrittura viene vista in termini di contenuti e di trasmissione di questi contenuti, e non in termini più intrinseci e specifici;
- c. che è perciò ancora assente un'impostazione curricolare organizzata intorno alle idee di gradualità e di verifica;
- d. che esiste una sconcertante assenza di indagini sistematiche sulle pratiche di scrittura a scuola con una certa latitanza di teorie che tentino di farci capire attraverso modelli efficaci che cosa in effetti è la scrittura dal punto di vista di chi la deve apprendere, se escludiamo la sudditanza rispetto alle ricerche che attraversano l'Atlantico.

All'interno di questi problemi, si situa questo intervento. Lo scopo è dimostrare che è possibile disegnare un curricolo dell'apprendimento della scrittura partendo "dal basso", e cioè partendo più che dai modelli dello scrittore esperto, dal tipo di scrittura e dunque dal tipo di disponibilità al pensiero degli apprendisti scrittori, in particolare tra scuola media e biennio.

2. Modelli cognitivi in teoria della scrittura

In questi ultimi venti anni i modelli cognitivi che hanno detto qualcosa sulla scrittura hanno risentito di un clima generale di entusiasmo per la teoria della conoscenza, quella che una volta si sarebbe chiamata "gnoseologia". Occuparsi di questioni cognitive ha voluto dire occuparsi del modo in cui le persone - nei loro processi di elaborazione di informazioni - si rappresentano nella mente conoscenze e sistemi di conoscenze, sia nel senso del "sapere-che" (sapere cosa è un triangolo, che cosa significa "Romanticismo", quanto fa due per due e così via), sia nel senso del "sapere-come" (sapere come si va in bicicletta, come si organizza una festa di compleanno, come si cucina una torta e così via). Questo modo di intendere il problema ha finito per sollecitare un deciso salto di

⁴ In M. E. Piemontese (1991), pag. 155.

prospettiva: rispetto all'interesse strutturalista tutto centrato sul testo e sulle sue leggi interne (in sostanza sul prodotto), l'impostazione cognitivista ⁵ ha messo al centro della scena la singola persona e la sua capacità di cooperare con l'ambiente per organizzare una comprensione del mondo (in sostanza sul produttore). Il cambio di prospettiva ha permesso di recuperare questioni che qualche anno prima potevano sembrare persino banali rendendo fondamentali domande come "che cosa vuol dire capire?" o "che cosa è l'apprendimento?".

In questo clima la stessa astrattissima idea di pensiero si è tradotta in termini di capacità rappresentazionali e cioè nei termini del raccordo tra modi mentali di elaborare l'informazione e scopi per i quali la si deve elaborare. Il risultato di questo atteggiamento è che noi oggi abbiamo molte più conoscenze su come funzionino effettivamente concetti abbastanza generali come la comprensione, l'apprendimento e persino la stessa motivazione.

Tuttavia, fin dagli esordi e soprattutto in questi ultimi anni si sono disegnate due teorie molto diverse per spiegare i fenomeni di rappresentazione mentale. Semplificando molto, si può dire che si presentino oggi due modelli del capire e del pensare. Il primo, che per comodità chiamerò modello del "pensare-secondo-il-linguaggio"⁶ (d'ora in poi modello 1 o M1) parte dall'idea che le rappresentazioni interne siano nella loro essenza un fatto di simboli e di manipolazioni procedurali di simboli. Il secondo, che oggi si chiama "modello connessionista"⁷ e che per comodità chiamerò modello del "pensare-secondo-il-cervello" (d'ora in poi modello 2 o M2) ci invita a considerare le rappresentazioni come particolari configurazioni di collegamenti in qualche modo attivate dal e nel cervello.

Quali sono le differenze principali tra M1 e M2? Si tratta di diverse modalità di osservare gli stessi fenomeni, anche se va detto che queste modalità, come vedremo, non sono di per sé esclusive l'una dell'altra. M1 è, per così dire, più "culturale", nel senso che assume l'attività simbolizzatrice delle persone come centrale e tende pertanto a distinguere la mente dal cervello. M2 invece è, per così dire, più "naturale", in quanto assume il cervello stesso come una potente metafora del pensiero e punta a collegare mente e cervello come se fossero tutt'uno.

Queste scelte di fondo comportano conseguenze di un certo interesse. M1 si rappresenta i fatti del pensiero in maniera molto più analitica e deduttiva. Per illustrarlo in maniera volutamente semplice e grezza, potremmo pensare che le informazioni siano regolate nella mente da una sorta di "fattorino cognitivo", il quale su un ascensore velocissimo preleva al pian terreno pacchi di dati e sale ai diversi piani per scambiarli con altri pacchi di dati. L'idea essenziale è che rappresentarsi qualcosa vuol dire trovare nella mente organizzazioni strutturate di dati e di regole (perché anche le regole sono "rappresentazioni") che permettono un continuo processo di scambio dal basso verso l'alto e dall'alto verso il basso. Così, per esemplificare, se ci riferiamo a un classico errore linguistico d'apprendimento nei bambini piccoli, per esempio aperto al posto di aperto, l'errore viene spiegato in termini di M1 come guidato dall'alto nel senso che il bambino trova a un certo piano la regola "participio passato = radice + to", la porta al pian terreno e la applica alla prima radice di cui ha bisogno. Da questo punto di vista, il

⁵ Il contributo del cognitivismo ai problemi del linguaggio e dell'apprendimento è l'argomento centrale dell'antologia curata da D. Corno e G. Pozzo (1991). Per quanto riguarda la linguistica, cfr. R. Simone (1990).

⁶ La bibliografia su questo modello è sterminata. Si veda quella riportata in D. Corno e G. Pozzo (a cura di) (1991).

⁷ Per il connessionismo, il testo fondamentale è D. E. Rumellart e J. L. McClelland (1991), che è la traduzione molto ridotta di due volumi originariamente pubblicati nel 1986. Utilissimo per capire a fondo il portato scientifico di questa nuova impostazione è D. Parisi (1989).

bambino avrebbe comunque interiorizzato una regola, in maniera più o meno consapevole, che sfrutta richiamandola al momento delle proprie necessità comunicative. In questo senso M1 è dunque un modello di tipo deduttivo in quanto presuppone l'esistenza nella mente di regole procedurali che selezionano i dati e guidano i comportamenti.

L'impostazione di M2 è radicalmente diversa. L'idea è che la nostra mente è un po' come una carta geografica sulla quale sia rappresentato un complesso sistema ferroviario. Caratteristica di questa rete è che tutti i punti (come tutte le stazioni) sono di fatto collegabili con tutti gli altri punti della rete: basta far passare l'informazione stabilendo da dove si parte e dove si vuole arrivare. Considerata così, l'informazione è come un treno che percorre dei tracciati stabiliti dalla persona: quando il tracciato c'è, la persona semplicemente capisce l'informazione in quanto gli fa percorrere proprio quel tracciato; quando non c'è, la persona crea dei nuovi collegamenti tra percorsi già esistenti e le informazioni ignote. In tal caso, il concetto fondamentale non è tanto quello di scambio, come per M1, ma, sfruttando il fatto che le cellule nervose sono in numero elevatissimo, quello di processo associativo, per cui pensare diventa una sorta di ristrutturazione continua della rete di associazioni possibili. Tornando all'esempio di aprito, M2 dice che il bambino non trova una regola come quella immaginata da M1, bensì una serie notevole di esempi "radice + to" e in base a questi esempi sfrutta il tracciato preesistente producendo la forma in questione.

Nella prospettiva di M2, la conoscenza e l'apprendimento sono questioni di tipo "induttivo" e "generalizzante": apprendere qualcosa è semplicemente costruire un nuovo tracciato in base a collegamenti che già si posseggono. In questo senso, M2 dà vigore all'idea di analogia e cioè al fatto che le persone, nell'interagire con le informazioni, sarebbero guidate da un principio di somiglianza: pensare è avere un esempio a portata di mano e collegare questo esempio a conoscenze che sono già a disposizione. E' chiaro allora che al concetto di algoritmo, nel senso di una sequenza organizzata di passi che dirigono all'assolvimento di uno scopo, il connessionista preferisce quello di immagine, da intendersi come una simulazione mentale che attiva le connessioni necessarie alla rappresentazione interiorizzata. Ed è chiaro che questo modo di intendere i processi di conoscenza risulta alla fine molto più naturale, economico e, per così dire, "amichevole" di quanto avvenga per M1.

Per capire meglio, si pensi a quanto sta avvenendo attualmente nel caso dei sistemi rappresentativi che regolano i rapporti tra persone e computer. Qualche anno fa, l'interfaccia o, per meglio dire, il "dialogo" tra la persona e la macchina passava attraverso una serie codificata di istruzioni scritte sul video e interpretate dalla macchina: in tal caso, chi stava seduto davanti al video doveva conoscere una serie di "parole d'ordine", servendosi delle quali faceva compiere determinate attività. Ad esempio, per cancellare qualcosa doveva immettere via tastiera l'istruzione "cancella il documento dal nome tal dei tali". Oggi invece, il dialogo si affida alle immagini di oggetti nel senso che il video offre da qualche parte il disegno fortemente stilizzato di un cestino, per cui è sufficiente porsi sopra questa immagine, attraverso un meccanismo puntatore che si chiama "mouse", e il gioco è fatto perché basta premere un tasto.

A me sembra che questo procedimento del "parlare-con-gli-oggetti" consenta di capire a fondo le differenze tra questi due diversi modi di costruire modelli della conoscenza, che abbiamo chiamato M1 e M2. Ed è anche chiaro, tornando alla scrittura, che mentre M1 sembra simulare al meglio le strategie compositive dello scrittore esperto, M2 ci offre il vantaggio pratico di farci capire che cosa succede in realtà per lo scrittore inesperto, soprattutto del suo modo di procedere alla creazione di pensiero.

Tuttavia, sarebbe commettere un errore di ingenuità pensare che i due atteggiamenti siano troppo radicalmente diversi. In effetti, essi condividono concetti di base di grande

importanza. Uno di questi è il concetto di "schema", per intendere quegli insiemi organizzati di informazioni che sono rappresentati in qualche modo nella mente e che sono richiamabili quando il contesto lo richiede: di tipo più verticale e guidato da regole e algoritmi per M1; più orizzontale e guidato da esempi per M2. In particolare, il concetto di schema ci consente di capire meglio quella capacità (spesso ingiustamente trascurata) che sta alla base dei processi di scrittura e di pensiero, e cioè la "creatività". Da questo punto di vista, la creatività si esprime come la capacità di adattare il vecchio al nuovo, nel senso che si richiamano vecchi schemi per affrontare nuovi problemi. Ma è proprio il concetto di "creatività" - centrale per ogni discorso che voglia affrontare seriamente la scrittura - a permetterci di passare a un altro punto di questo capitolo, e cioè al rapporto tra "prodotto" e "processo" nella composizione scritta.

3. Dal prodotto al processo

Abbiamo visto che è possibile isolare all'interno della scienza cognitiva due impostazioni diverse rispetto al problema della rappresentazione e della gestione di conoscenze, un modello più ancorato a una visione logico-linguistica (M1) e uno invece di tipo analogico-iconico (M2). Per la verità, le ricerche sulla composizione scritta, soprattutto negli Stati Uniti, hanno seguito in questi ultimi anni quasi esclusivamente l'impostazione di M1, cercando di scoprire i processi cognitivi coinvolti nell'atto della scrittura, mentre - a quanto mi risulta - non abbiamo ancora studi seri che impieghino le idee dell'impostazione connessionistica. Questa è la ragione per cui ora parleremo rapidamente solo dei primi, per proporre poi alcune considerazioni guidate da M2.

Come si è detto, una delle ipotesi principali del cognitivismo linguistico è quella di algoritmo. In questo senso, studiare un comportamento è studiare quelle procedure "passo-a-passo" che lo rendono possibile. Questa è forse la ragione principale per cui si è assistito nella ricerche sulla composizione scritta alla riscoperta dei processi, secondo cui è importante che si cerchi di rispondere a domande del tipo "Che cosa fa una persona quando scrive?", "In che modo si arriva a un testo scritto compiuto e organizzato?" o ancora "Quali sono le fasi che entrano in un modello concreto dello scrivere?".

Per rispondere a queste domande, come si diceva, molti studiosi hanno deciso di recuperare l'idea di algoritmo, per sostenere che, essendo la scrittura un tipo di attività che rinvia alla soluzione di problemi (nel più semplice dei casi, si parte da un titolo e si decide di risolvere i problemi che pone), è possibile dividere il processo che guida alla composizione in un serie di fasi precise, descrivibili e dunque riproducibili in sede di apprendimento. C'è un algoritmo che regola il processo di scrittura esattamente nello stesso modo in cui c'è un algoritmo che ci permette di moltiplicare - con carta e matita -, ad esempio, 827 per 313. Sappiamo tutti benissimo che è difficile farlo a mente e tutto in un volta sola (a meno di usare qualche calcolatorino). Anche in quest'ultimo caso, ci riusciamo meglio se dividiamo il problema in una serie di fasi, ad esempio scrivendo i due numeri uno sull'altro e procedendo poi una cifra per volta e alla fine addizionando i risultati.

Questo modo di pensare al testo scritto come processo regolato ha dunque spinto le ricerche a individuare le fasi che entrerebbero in un algoritmo della scrittura. Implicita in queste ricerche è l'idea che esistono degli schemi o modelli strutturali che stanno al di sopra delle singole frasi e che riproducono i processi di pensiero che hanno portato alla realizzazione del testo. Per provarlo, il modo più semplice è pensare ai paragrafi che sono - o dovrebbero essere - sottoinsiemi microtestuali capaci di organizzare coerentemente uno stesso contenuto.

Ed è a partire da queste idee che agli inizi degli anni ottanta, due studiosi, Hayes e Flower⁸, hanno proposto un modello che ha attirato l'attenzione di numerosi studiosi e che per molti aspetti costituisce il modello più perfezionato dei processi di scrittura, il più vantaggioso da un punto di vista pratico e anche il più criticato e studiato. Hayes e Flower sono partiti da uno studio attento dei protocolli ad alta voce di alcuni scrittori: hanno cioè invitato gli studenti a "pensare ad alta voce" mentre procedevano alla stesura di un testo scritto e hanno ragionato sulle loro modalità di pensiero. Il risultato è stato un modello complesso e specifico - che rinvio a descrivere qui nei dettagli per ragioni di tempo - ma che mette in luce una quantità impressionante di fattori importanti della scrittura. Semplificando molto, il modello - come forse è noto - consiste di una serie di componenti, ad esempio il "contesto del compito" (che contiene oltre all'argomento del testo, ai lettori, alle motivazioni, anche il testo "prodotto sin qui"), la memoria a lungo termine dello scrivente e i processi che regolano la stesura del testo. Fra questi ultimi, Hayes e Flower individuano come elementi fondamentali la pianificazione, la stesura vera e propria o trascrizione e la revisione. Il processo di scrittura è il risultato dell'interazione di tutti questi fattori.

Modello Hayes e Flower

Come si diceva, questo modello ha avuto un grande successo ed è stato

molto studiato, anche da noi (per cui rinvio agli studi di D. Bertocchi⁹ e, fra gli altri, di P. Boscolo¹⁰, M. Ambel¹¹ e G. Pozzo¹²). Fra i diversi vantaggi pratici che il modello offre ce ne sono alcuni insostituibili: per esempio, l'idea che scrivere sia sempre cercare di risolvere un problema; che sia sempre scrivere per qualcuno; che il testo non si produce scrivendolo una volta in brutta, rileggendolo una volta e poi copiandolo in bella, ma che esiste un continuo "monitoraggio" tra quanto "si è scritto fin qui" e quanto si deve ancora scrivere. I vantaggi sono tali che - sia pure modificato in alcuni dettagli - questo modello resta il più ricco di promesse per un progetto di apprendimento curricolare della scrittura.

Ma ci sono anche altri aspetti sui quali forse vale la pena di riflettere. Questi aspetti riguardano, da un lato, il problema della "generazione delle idee" (secondo l'espressione di Hayes e Flower) e di conseguenza della "creatività" e, dall'altro, il problema che vorrei chiamare della "padronanza del modello".

Il primo aspetto è stato criticato da alcuni studiosi, in particolare da Martin Nystrand¹³, il quale osserva che staccare il fatto ideazionale (il trovare le idee) dalla resa linguistica significa dare per scontato che esista una frattura tra i due scomparti (pensiero e linguaggio) col risultato di penalizzare una visione dialogica alla Bachtin secondo cui il pensiero è quanto sta a metà tra due interlocutori. Da questo punto di vista, la stessa idea di "creatività" torna a collegarsi a concetti di ottocentesca memoria come quello di "intuizione", almeno nella sua accezione più ridotta, e si sposta così, ancora una volta, la scrittura dalla parte dei "doni di natura".

Il secondo aspetto criticabile è il fatto che questo modello è stato costruito sull'esperienza (in questo caso "pensiero ad alta voce") di scrittori già esperti e dunque

⁸ J. R. Hayes e L. S. Flower (1980).

⁹ Si veda D. Bertocchi (1989a).

¹⁰ P. Boscolo (1991).

¹¹ M. Ambel (1989).

¹² G. Pozzo (1989).

¹³ M. Nystrand (1986), in particolare pp. 33 e segg.

ci dice poco su chi scrittore esperto non lo è ancora. E' sicuramente un modo per progettare in maniera calibrata e accorta il punto di arrivo dell'imparare a scrivere, ma non ci dice da dove bisogna partire, in quanto trascura la disponibilità a pensare di chi non ha ancora padronanza del mezzo. In questo senso si può dire che è un modello costruito dall'alto e per questo disegnato sulle caratteristiche più in là ricordate di M1.

4. Modi di elaborazione: automatico vs consapevole

Ma allora, da dove bisogna partire? Per rispondere a questa domanda, dobbiamo cercare di approfondire, sia pure rapidamente, il problema delle rappresentazioni mentali, questa volta però più dalla parte di M2 e con particolare attenzione alle modalità di esecuzione. Per intenderci, può forse essere utile cercare di capire come proceda lo sviluppo di pensiero linguistico in chi non è padrone del codice della lingua scritta.

Da questo punto di vista, possiamo riprendere alcune geniali ipotesi del linguista Talmy Givon¹⁴, il quale confrontando una quantità considerevole di lingue mondiali sia sul piano sintattico, sia su quello sociolinguistico dei registri, ha individuato due modalità principali di controllo dei fatti linguistici. Una, più automatica e di tipo orale, l'ha chiamata modalità pragmatica e l'altra modalità sintattica. La prima sarebbe vincolata, fra l'altro, da una struttura predicativa (od ordine delle parole) molto semplice per cui "prima si dice quel che si sa già (è già noto) e poi si dice quello che si ritiene sia nuovo"; dimostrerebbe di preferire la coordinazione paratattica, soprattutto la semplice giustapposizione; e tenderebbe a minimizzare la quantità di legami morfologici, tempi verbali, connettivi e altri dispositivi di questo tipo. La seconda invece, trascurando molti dettagli, avrebbe come perno sintattico la struttura soggetto-predicato, per cui la scansione delle informazioni avviene secondo costrutti sintattici più ricchi e articolati; preferirebbe una coordinazione di tipo ipotattico; e dimostrerebbe un uso molto più elaborato della morfologia.

Talmy Givon porta molte prove a sostegno di questa bipartizione pragmatico-sintattico: alcune riguardano l'evoluzione delle lingue (con diverse preferenze ora dell'uno, ora dell'altro modo); altre sono relative alla stessa esistenza di lingue "franche"; altre infine rinviano all'evoluzione personale del parlante, per cui è possibile riconoscere il linguaggio dei bambini - tipicamente pragmatico - e contrapporlo al linguaggio degli adulti - più disponibile al modo sintattico. Ma l'aspetto più interessante delle ipotesi di Givon è l'idea che il pragmatico precederebbe il sintattico da molti punti di vista. Uno di questi è forse utile per il nostro discorso e riguarda l'uso più o meno consapevole che un parlante fa della lingua di cui si serve. E' certo, per esempio, che le due modalità coesistono anche in parlanti molto colti a seconda dei contesti in cui si trovano a parlare. La differenza principale, in questo caso, è che mentre il modo pragmatico dà l'impressione di essere vincolato a operazioni fortemente automatizzate, il secondo modo comporta l'intervento consapevole di controllo delle informazioni. In particolare, il modo pragmatico sembra funzionare secondo le caratteristiche individuate da M2 per la rappresentazione delle conoscenze: è di tipo orizzontale, associativo e, per certi aspetti, immediato.

Ma quali sono le caratteristiche di questi che potremmo chiamare "automatismi di pensiero"? Per rispondere a questa domanda e per rendere più tollerante la teoria, vorrei

¹⁴ Sugli argomenti discussi qui, si veda T. Givon (1979). pp. 207-233 e (1989), pp. 237-267. Per una chiara esemplificazione della modalità pragmatica, cfr il prezioso studio di M. Beltrani (1992)?

proporre un esempio che è tipico della scrittura degli scrittori non esperti e che riguarda il caso della subordinazione relativa. Traggo l'esempio da una esercitazione scritta da una studentessa di 12 anni, Sonia. Sonia scrive:

(1) *A Giovanna che le abbiamo fatto il regalo era molto contenta*

Come si noterà, è indubbio che chi scrive non riesce a tenere sotto controllo, in maniera consapevole, il costrutto che attualmente in italiano regge le frasi relative. Che cosa ha fatto Sonia? Intanto ha deciso di parlare di Giovanna e la pone al primo posto perché questa è l'informazione "nota". Poi costruisce un'unica rete associativa in cui inserisce l'idea del regalo e della contentezza: questo la porta da un lato a raddoppiare le pro-forme anaforiche (che,le) e dall'altro addirittura a un salto di soggetto (A Giovanna ... era molto contenta).

Quali possono essere state le ragioni che hanno portato Sonia a produrre la frase incriminata? Un'ipotesi potrebbe risiedere proprio nel fatto che Sonia ha "esagerato" nel pensare, nel senso che ha deciso di unire in unico costrutto sintattico quello che normalmente avrebbe tenuto staccato. Normalmente, Sonia avrebbe detto (1) A Giovanna abbiamo fatto un regalo e (2) Era molto contenta, però sa che deve scrivere e forse questo semplice fatto la spinge a congiungere informazioni che avrebbe potuto benissimo tenere staccate.

E' a questo punto allora che possiamo introdurre il problema del rapporto tra "automatismi" e "riflessioni" nei processi di scrittura. Su questi rapporti, che in qualche modo si ricollegano ai modelli cognitivi M1 e M2 più in là ricordati, è stato detto molto poco, mentre meriterebbero un'attenzione decisamente più consistente soprattutto quando si ha a che fare con abilità complesse del tipo della scrittura. Per capire bene in che modo questi rapporti si caratterizzano, intanto va detto che riguardano la quantità di risorse cognitive disponibili in una persona quando è chiamata a risolvere un problema. Per esempio, nelle abilità motorie, sappiamo tutti benissimo che tendiamo ad automatizzare le operazioni: se camminiamo, difficilmente prestiamo attenzione al movimento deambulatorio per il semplice fatto che lo abbiamo ripetuto tante volte che è ormai diventato irriflesso. In questo caso, le nostre risorse cognitive sono del tutto disponibili per altri impegni e questo consente di pensare a quanto ci pare, mentre camminiamo. Che cosa è successo? Semplicemente che, dopo un ripetuto allenamento, le rappresentazioni cognitive necessarie a muovere gli arti inferiori si sono, per così dire, stabilizzate e il nostro compito consiste banalmente nel richiamarle. Ma che cosa succede se stiamo camminando su un terreno accidentato, che non conosciamo troppo bene, e che è irto di ostacoli come sassi, buchi, ghiaccio o altre cose del genere? Solitamente ci capita di abbandonare i nostri pensieri e di far tornare il controllo su quanto stiamo facendo: in questo caso il processo cognitivo diventa "riflesso", e cioè aumenta il grado di consapevolezza, nel senso che l'attenzione si focalizza su un punto particolare (ad esempio, lo "stare in equilibrio") e diventiamo soggettivamente consapevoli del nostro pensare a quanto stiamo facendo. Il primo processo, quello "automatizzato", dimostra di essere molto più rapido, sicuro, di tipo parallelo (cioè sta accanto ad altri pensieri) e soprattutto comodo rispetto al compito che stiamo eseguendo; il secondo invece, è molto più lento, soggettivo, sequenziale (cioè occupa tutta quanta la nostra attenzione) e faticoso. Ora, la persona esperta in qualsivoglia attività umana è solitamente la persona che è riuscita ad automatizzare una serie specifica di schemi di controllo del comportamento.

Queste modalità di trattamento dell'informazione, "automatica" e "consapevole", sembrano dunque giocare un grande ruolo nei processi cognitivi di apprendimento. Pensiamo, ad esempio, a che cosa può voler dire imparare a scrivere a macchina o a

battere sulla tastiera di un computer. All'inizio, l'apprendista tenderà a farsi guidare dal controllo consapevole, cercherà i tasti uno ad uno e questo fatto renderà il compito più lento e soprattutto più sensibile agli errori. Man mano che procede ad allenarsi, chi apprende tenderà ad automatizzare i suoi comportamenti, fino al momento in cui diventa padrone della tastiera: a quel punto le risorse cognitive, prima impiegate nel controllo della sequenza di movimenti, si renderanno libere per altri compiti.

Ci sono molte ragioni per supporre che se intendiamo disegnare un modello dell'apprendere a scrivere partendo dal basso, dobbiamo tener conto del rapporto automatico-consapevole. La sensazione è che all'inizio gli apprendisti scrittori, posti di fronte a problemi che superano le loro capacità di controllo, tenderanno a comportarsi come il dattilografo inesperto: dovranno cioè riservare una grande quantità di energie cognitive al controllo consapevole, col risultato (1) di penalizzare una visione d'insieme del compito e (2) di incorrere in una grande quantità di errori. E, per come la vedo io, già queste semplici osservazioni dovrebbero convincerci a pianificare con scrupolosa attenzione l'apprendimento della scrittura.

5. Competenza di revisione

Dunque il nostro problema è ancora una volta capire da dove bisogna partire, forse ancor prima di affidarci a modelli utili ed efficaci, come quello di Hayes e Flower. Si tratta come penso sia chiarissimo a questo punto, di una questione molto complessa, per la quale non è possibile supporre di poter fornire una soluzione pronta e disponibile a tutti i contesti. Tuttavia, credo che si possano avanzare alcune ipotesi di lavoro, che si collegano tutte a tre parole principali: errore, revisione e ri-scrittura. L'obiettivo dovrebbe essere quello di portare lo studente alla consapevolezza che imparare a scrivere è un modo per imparare a pensare, meglio e più semplicemente.

Cominciamo dal primo concetto, quello di errore¹⁵. Si tratta, come è noto, di una faccenda molto delicata, in quanto la ricerca non ci ha ancora consegnato dei modelli su che cosa possa essere in realtà un errore di scrittura. Spesso, l'impressione è che si confondano cose diverse. Ad esempio, nel caso più sopra ricordato di Sonia, è indubbio che dovremmo parlare di errore linguistico (cattivo uso di alcune forme), anche se con più realismo potremmo cercare di parlare di errori comunicativi¹⁶ (non essere chiaro con il proprio interlocutore) e soprattutto errori di pensiero (congiungere idee che andrebbero meglio se fossero separate). Il nostro problema è allora capire meglio questi tipi di errori, perché è ipotizzabile che, capendo gli errori, li si possano capitalizzare per trasformarli in alleati nelle strategie di apprendimento.

Ma cercare di spiegare gli errori è in qualche modo cercare di rispondere al problema più generale del perché i nostri studenti scrivano così male. Come si è detto, un modo per affrontarlo è quello di considerare le loro rappresentazioni cognitive secondo il modello M2 (guidate dall'analogia e dall'esempio, come regolatori di schemi) e soprattutto secondo i rapporti automatico/consapevole. Detto altrimenti, mi pare che molti degli errori dell'apprendista di scrittura si possono spiegare secondo due direzioni: il primo tipo di errore capita perché chi scrive "pensa troppo"; il secondo tipo di errore capita perché chi scrive "pensa troppo poco". Nel primo come nel secondo caso, si tratta di un problema di disequilibrio o disarmonia tra componenti immaginative (che per

¹⁵ Per una discussione sul concetto di errore e una proposta tipologica degli errori di scrittura, cfr. D. Corno (1992).

¹⁶ La tesi che gli errori "comunicativi" predeterminano altri tipi di errore è sostenuta in D. Corno (1987), in particolare nel cap. III. Ma si veda anche R. Simone (1988), S. Gensini (1989), e M. Sbisà (1991).

comodità chiamo "contenuto") e componenti espressive (che per comodità chiamo "forma")

Quando una di queste due componenti è preponderante rispetto alla seconda, si cade in errore.

Prima di passare a qualche esempio che renda più chiara questa teoria, vale forse la pena di fare qualche precisazione. Il primo tipo di errore, quello in cui il contenuto prevale sulla forma, si può anche chiamare errore di congiunzione, per intendere il fatto che lo scrivente tende a unire più cose distinte come se fossero una sola. Il secondo tipo di errore, quello in cui la forma prevale sul contenuto, lo si può anche chiamare errore di disgiunzione, per dire che lo scrivente tende a separare cose che andrebbero collegate.

Ma veniamo ad alcuni esempi e consideriamo in particolare quegli errori che provengono dall'incapacità di pianificare e tenere sotto controllo la continuità tematica di uno scritto. Si tratta di due brevi testi tratti da un'esercitazione scritta di alunni di seconda media, i quali sono stati invitati a dire la propria attorno a un sensazione particolare (la paura). Il primo è il seguente:

(2) Una cosa che mi fa paura sono i film di paura perché poi mi rimangono impressi e comincio a fantasticare e avere sempre più paura perché mi immagino mostri dietro e davanti a casa. Quindi considero questi film stupidi e senza senso ma questo mio giudizio nasce solo dalla mia paura.

In questo caso, l'impressione è che l'autore pensi troppo a un solo contenuto centrale (I film di paura fanno paura), richiamando uno schema talmente forte da rendere circolare il ragionamento. Si tratta di un errore di congiunzione in quanto più informazioni distinte vengono unite in uno stesso contenuto. Semplicemente, il pensiero viene lasciato correre libero (chi scrive sta pensando troppo), senza un controllo adeguato di quanto in realtà si vuole dire. In pratica quello che manca è la capacità del nostro autore di procedere mentalmente a una revisione delle proprie informazioni. Richiesto infatti di riscrivere, badando ad articolare in più frasi (con più punti) il proprio testo, lo stesso scrivente ha dato come risultato un testo molto più accettabile:

(3) I film di paura mi fanno paura. Mi rimangono impressi e comincio a fantasticare. Mi immagino mostri dietro e davanti casa. Quindi considero questi film stupidi. Magari non lo sono, ma il mio giudizio nasce solo per la mia paura.

Il secondo esempio è analogo a quello appena esaminato, ma se ne distingue perché indica con molta chiarezza come l'autore abbia voluto congiungere due schemi diversi, in modo per la verità assai maldestro:

(4) Io la paura l'ho provata pochissime volte, anche se la maggior parte di queste poche volte erano per la maggior parte preoccupazioni di prendere un brutto voto in qualche materia o qualcosa di simile.

Qui, l'autore mette dapprima a fuoco l'idea di "piccola quantità", ma questa gli richiama quella congiunta di "grande quantità" e questo rende il suo testo poco chiaro e soprattutto poco comunicabile. Anche in questo caso, ciò di cui si sente la mancanza è la capacità di rivedere il proprio testo e pertanto di avvertire questo eccesso di unione di cose diverse. Invitato a riscrivere cancellando e - come prima - distribuendo le sue informazioni secondo la consegna "poche cose e una per volta", ha riscritto:

(5) *Io la paura l'ho provata pochissime volte. Era soprattutto la preoccupazione di prendere un brutto voto o qualcosa di simile.*

Esempi di questo genere si potrebbero francamente moltiplicare e testimoniano tutti la tendenza dell'apprendista scrittore ad "ammassare" le sue informazioni, facendosi guidare dal contenuto più che dalla forma.

Il secondo tipo di errore di cui abbiamo parlato è quello che si è chiamato errore di disgiunzione, per dire che chi scrive tende a separare informazioni che andrebbero unite. E' il caso tipico degli errori sintattici e morfologici, quando cioè chi scrive sembra parcellizzare le informazioni per controllarle separatamente. L'esempio forse più ricorrente è quello della "concordanza a senso", quando si scrivono cose come ciascuno di noi siamo gente che non ha paura. Qui l'impressione è che si proceda parola per parola, per cui i collegamenti sono limitati a quanto precede ed eventualmente a quanto segue.

Consideriamo ancora ad esempio un altro testo, in cui l'autore dimostra di avere notevoli difficoltà nel controllo delle forme pronominali, probabilmente perché bada troppo a quello che sta dicendo e poco a quello che sta pensando:

(6) *Io quando faccio un compito in classe mi sento tranquillo e, quando gli (sic!) ha corretti mi viene una paura per il voto, e in quel momento non vorrei saperli, ma però la vita è così quindi mi faccio coraggio e lo sento.*

Che dire degli errori sintattici e morfologici, tipo quelli appena osservati? Un'ipotesi è che si tratti di errori sui quali non si deve drammatizzare più di tanto perché si possono correggere prima di tutto puntando a instaurare nell'apprendista scrittore una reale capacità di "pianificazione" testuale. In questo caso, errori disgiuntivi piuttosto ricorrenti come la prolessi o dislocazione a sinistra (l'anticipazione del complemento rispetto al predicato), il salto di soggetto o di topic, la concordanza a senso o errata, l'uso maldestro delle proforme e la stessa indecisione nell'uso dei connettivi tende a scomparire se si modifica la struttura informazionale in base alla quale si procede a comunicare qualcosa. Che è un altro modo per avanzare l'ipotesi secondo cui gli errori di disgiunzione sono meno forti degli errori di congiunzione. Detto altrimenti: la scrittura sembrerebbe guidata-dal-significato, per cui se si dà l'opportunità allo scrittore di chiarire che cosa vuole dire, questa chiarezza di significato ha grandi conseguenze anche sulle forme che ne guidano l'esposizione. Ne potrebbe seguire questa indicazione pratica: anzitutto insegnare a dire quello che si vuole dire (insegnare a pensare) e poi insegnare a migliorare il modo in cui lo si può dire.

Ma come insegnare a dire quello che si vuole dire se non facendolo dire - in un primo momento - per poi tornarci su in modo da capire quello che si è detto? Domanda che è un altro modo per affermare che si impara a scrivere capendo cosa si vuole dire e cioè rivedendo il proprio modo di affrontare le informazioni. Conseguenza di una impostazione del genere è l'idea che bisognerebbe rafforzare il "monitoraggio", e cioè il guardare quello che si sta facendo per capire se lo si sta facendo bene. Del resto, sappiamo tutti che la capacità di revisionare i propri comportamenti in base a qualche aspettativa che è fallita è uno dei tratti più tipici dell'intelligenza umana¹⁷.

Ma non basta ancora, perché, nonostante tutto, stiamo lasciando fuori il problema della coppia "automatismi/riflessione" col rischio di cadere in una sorta di petitio principii. Infatti, se da un lato stiamo sostenendo che parte degli errori più rilevanti

¹⁷ Sulla competenza di revisione, cfr. D. Bertocchi (1989b) e anche (1991); C. Chiumenti et al. (1989); e M. C. Scotese (1989).

dell'apprendista scrittore sono conseguenti a una esagerata attenzione di pensiero, dall'altro quello che chiediamo in realtà è di rafforzare la consapevolezza sui propri processi di scrittura, e cioè di aumentare la disponibilità a investire le risorse cognitive personali. Il problema è dunque quello di riuscire ad apportare dei miglioramenti nel processo di scrittura senza chiedere un impiego eccessivo nei costi cognitivi. E' un po' come se chiedessimo a un dattilografo che continua a battere la "r" al posto della "e" di correggersi, ma con una benda davanti agli occhi. Come per il dattilografo, anche per l'apprendista scrittore, è meglio avere a portata di mano la tastiera, non costringendolo a inventarsene una.

6. Dalla scrittura alla riscrittura

Per trovare una soluzione, vediamo di riprendere il discorso fatto fin qui. Siamo partiti da due diversi modelli di come si potrebbero rappresentare le conoscenze nella mente delle persone. Uno di questi modelli, M1, si affida a un grado di consapevolezza che è decisamente superiore perché presuppone l'interiorizzazione di regole secondo un percorso deduttivo. Il secondo, M2, ritiene che l'elaborazione delle informazioni avvenga principalmente attraverso esempi che sono adattati alle situazioni nuove. Nel primo caso, dobbiamo distinguere la regola dai dati; nel secondo, dobbiamo saper applicare qualcosa che ci sembra nuovo a qualcosa che ci è già familiare.

E allora cosa potrebbe voler dire seguire questa seconda pista per far lavorare l'apprendista scrittore? Un modo per rispondere alla domanda è dire che bisognerebbe liberare lo scrittore che è agli inizi di una parte del suo carico cognitivo, ad esempio bisognerebbe liberarlo da problemi di significato e di ideazione. L'unico modo per farlo è chiedergli di affrontare "esempi di scrittura" sui quali intervenire guidato da consegne specifiche.

Questo modo di affrontare la questione ci porta dunque verso la strada della "riscrittura"¹⁸, per intendere quella esercitazione che pone l'apprendista di fronte a un testo già concluso e gli chiede di modificarlo secondo filtri particolari. Ora è chiaro che abbiamo almeno due tipi più generali di riscrittura. Uno l'abbiamo già considerato segnalandone l'efficacia quando si è parlato di "monitoraggio" del proprio testo. Potremmo chiamare questa forma di riscrittura "riscrittura interna" per indicare gli interventi su testi personali. Il secondo tipo lo potremmo chiamare "riscrittura esterna" per riferirci a quella attività di scrittura che parte da testi non personali. L'ipotesi forte è che per arrivare al primo tipo di riscrittura, quella interna, bisognerebbe esercitarsi molto sul secondo per delle ragioni che credo siano, a questo punto, facilmente intuibili. Scrivere a partire da altri testi vuol dire non tanto porsi problemi di "creatività di pensiero", ma porsi problemi di "creatività di forme", col risultato di poter mettere a fuoco il controllo che la mente esercita sulla forma mentre si scrive.

Da questo punto di vista, è addirittura ipotizzabile un percorso di apprendimento della scrittura che vede interagire tre processi: quello della riscrittura esterna; quello della scrittura; e quello della riscrittura interna. Per capire meglio questo percorso, vediamo allora di precisare che cosa potrebbe essere questa "riscrittura esterna".

La prima cosa da dire è che esiste un universo di possibilità di riscrittura. Un fatto che era stato visto in tutta chiarezza dagli antichi, i quali, come ci dice Quintiliano, insegnavano a scrivere secondo due principi semplici e chiari: facendo leggere molto (è il principio dell'imitatio) e facendo scrivere tanto (è il principio delle exercitationes).

Per imparare a scrivere, ci fa capire Quintiliano, bisogna leggere molto i cosiddetti "buoni testi" perché si può immaginare che attraverso meccanismi induttivi e analogici

¹⁸ Sulla riscrittura si vedano D. Corno (1991a, 1991b).

l'apprendista possa far sedimentare nella propria mente buoni comportamenti morfologici e sintattici. Ma per imparare a scrivere, bisogna esercitarsi molto in quanto è solo interiorizzando le tecniche specifiche della scrittura che si possono produrre buoni testi.

Ora, fra le exercitationes l'antichità riservava un'attenzione specialissima alla parafrasi¹⁹, e cioè al dire le stesse cose usando altre parole, osservando che sono numerose le tecniche parafrastiche come la definizione, il riassunto, la sintesi, la traduzione e così via. Ma fra queste tecniche ce n'è una che si dimostra più di altre vicina al nostro ragionamento. Si tratta della chria, o raccontino breve, sostanzialmente l'invito a riscrivere brevi aneddoti, a forte coloritura morale, secondo indicazioni specifiche che sono calibrate in funzione delle capacità dei discenti e degli obiettivi didattici che si intendono centrare.

Questa tecnica fa al caso nostro perché dimostra di essere sufficientemente flessibile da permettere una gran quantità di esercizi ad hoc. Per provarlo, consideriamo un breve esempio. Supponiamo di essere in una prima media (ma le cose non mutano nella sostanza anche in una prima biennio) e di dettare il seguente testo:

(7) Un giorno un maestoso cervo, specchiandosi in un laghetto, lodava le sue grandi corna e disprezzava le sue esili gambe, ma ben presto dovette rendersi conto che le prime erano d'impaccio, perché, mentre fuggiva da un leone grazie alle sue esili gambe, le corna si impigliarono tra i rami di un albero e fu così preda del leone.

La consegna più semplice potrebbe essere quella di riscrivere questo breve testo, mettendo, per così dire, "un'idea per volta", separandola con dei punti dalle altre idee e facendo finta che il racconto si svolga sotto i nostri occhi, e cioè usando il presente. Il risultato possono essere testi come il seguente, che traggio da un'esperienza concreta di riscrittura in una scuola media:

(8) Un giorno un maestoso cervo si specchia in un laghetto. Vede le sue grandi corna e le loda. Poi vede le sue esili gambe e le disprezza. Ben presto però si rende conto dell'errore. Infatti un leone lo insegue e lui scappa grazie alle sue esili gambe. A un certo punto le corna si impigliano nei rami di un albero e lui è preda del leone.

Come si noterà si tratta di un testo estremamente semplice, ma che ha il merito di sciogliere i nodi più complessi della subordinazione per permettere a chi riscrive un controllo più efficace del pensiero e conseguentemente della forma.

Naturalmente le consegne su un testo del genere possono essere le più diverse a seconda dei bisogni di chi sta apprendendo. Ad esempio, si può chiedere di riscrivere il testo mettendo determinate parole all'inizio (e cioè cambiando la disposizione delle idee), in tal caso cercando di contrastare l'istinto alla prolessi (alla cosiddetta dislocazione a sinistra). Si veda questo esempio in cui si riscrive secondo la consegna di mettere la parola "corna" al primo posto:

(9) Le grandi corna sono lodate da un maestoso cervo, mentre si specchia in un laghetto. Questo cervo invece disprezza le sue esili gambe. Improvvisamente, un leone si mette a inseguirlo. Lui riesce a fuggire grazie alle sue esili gambe, ma le sue grandi corna si impigliano in un albero e diventa preda del leone.

¹⁹ Che la "parafrasi" costituisca un punto assolutamente centrale nella didattica della scrittura, è sostenuto - con diverse argomentazioni - in D. Corno (1987, 1989a e 1989b).

Si possono poi chiedere, con questo esercizio, cose molto più raffinate, ad esempio di riscrivere il testo inserendo una domanda nella forma diretta. Ecco un esempio di una studentessa di terza media:

(10) Perché lodare le cose che poi si dimostrano di impaccio? Un giorno un maestoso cervo, mentre si specchia in un laghetto, si compiace delle sue grandi corna e disprezza invece le sue esili gambe. Ma deve ben presto ricredersi, perché, inseguito da un leone, fugge grazie alle esili gambe, mentre le corna restano impigliate tra i rami di un albero e diventa così preda del leone.

Dopo una certa quantità di esercizi del genere, mutando ovviamente i testi da riscrivere, si può usare questa tecnica passando alla "riscrittura interna". Per esempio, si pensi a cosa può succedere se si invita lo scrittore dell'esempio dei film che fanno paura (Una cosa che mi fa paura sono i film di paura perché poi mi rimangono impressi e comincio a fantasticare...) a usare una domanda in forma diretta. Si ottiene una riscrittura analoga alla seguente:

(11) Perché i film di paura mi fanno paura? Perché mi impressionano e io poi comincio a fantasticare, mi sogno mostri dietro e davanti casa. Magari sono film belli, ma io li trovo stupidi proprio perché vogliono farmi paura.

Ciò permette di centrare un risultato di un certo rilievo, soprattutto sul piano della semplificazione del pensiero.

E non si dica che invitare alla riscrittura sia attentare alla "creatività". Sarebbe forse ora di sdivinizzare l'idea di una creatività che parte dall'alto, in quanto è un dono di natura, e come tale sfugge al controllo della nostra razionalità²⁰. Al contrario, non c'è niente di mistico nell'idea di creatività tale da renderla inspiegabile. Anche in questo caso è probabilmente questione di processi, salvo che dobbiamo pensare a questi processi guardandoli dal basso, nella convinzione che si possano così disegnare dei percorsi efficaci e duraturi. Il nostro problema è che dobbiamo convincerci che la creatività è un modo nuovo per affrontare vecchi problemi.

7. In conclusione

Per concludere il mio discorso, ricordo che sono partito dall'idea che non sempre pensare troppo porta naturalmente a scrivere meglio. Ho avanzato l'ipotesi che probabilmente vale la pena di rovesciare il problema: si impara a scrivere imparando a pensare e si impara a pensare cercando di equilibrare le forme ai contenuti. Il nocciolo del mio ragionamento è stata la distinzione tra due modi di immaginare le rappresentazioni di conoscenza, che ho chiamato M1 e M2, non per dire che l'uno prevalga sull'altro: non è questione di tutto o niente in abilità così complesse come il saper pensare e il saper scrivere. E' questione più semplicemente di percorsi, di stabilire i punti di partenza, di decidere quali devono essere i punti d'arrivo. In questa prospettiva, modelli come quello di Hayes e Flower e l'idea di riscrittura possono e debbono interagire per consentirci di disegnare un curriculum efficace della scrittura.

Ma è anche questione di motivazioni, di sensibilità rispetto ai problemi e, in questo senso, anche di divertimento (nell'accezione etimologica della parola). E su un altro

²⁰ Tutta la ricerca dello scienziato cognitivo (esperto in Intelligenza artificiale), Roger C. Schank, è centrata su questo assunto, che viene argomentato in maniera brillante e convincente. Di Schank si vedano i lavori citati in bibliografia (1982, 1986 e 1991). Ma su questo punto, si veda anche T. A. Van Dijk (1991).

piano, è questione che riguarda la nostra capacità di mettere assieme quelle ricerche che tutti noi quotidianamente svolgiamo a scuola sull'apprendere e sul capire, sullo scrivere e sul pensare.

II. "Chria", l'arte di riscrivere Retorica, creatività, apprendimento

*neque per numeros,
neque per species, sed per formas* (G. B. Vico)

1. Premessa

"Chria" è il nome di un particolare tipo di esercitazione scritta. Di origine greca il termine sta per lo più a significare un raccontino breve, a forte coloritura morale, che si presta a molte attività di composizione testuale. ma fra cui spicca la "riscrittura", e cioè l'intento di sfruttare quanto viene detto rivestendolo di una forma nuova. Come vedremo, la tradizione che ci ha consegnato la "chria" è però tutt'altro che chiara nel dirci che cosa effettivamente dovremmo intendere con questa esercitazione. Ambizione di questo secondo capitolo è tentare di spiegare che cos'è e che cosa potrebbe essere la chria se applicata oggi alla didattica della scrittura. Per farlo la prima sezione si occuperà di quanto è stato detto dalla tradizione e cercherà di capire fino a che punto lo scopo principale della chria sia proprio quello di "abituare a scrivere". Nella seconda sezione si farà un salto di molti secoli per giungere - attraverso alcune rapide annotazioni sulla retorica di G. B. Vico - fino al nostro, quando cioè la chria diventerà, per merito di Raymond Queneau, un gustoso genere letterario, di tipo giocoso e provocatorio.

Nella terza sezione si cercherà di capire perché l'attività di riscrittura che la chria sembra dirigere sia in effetti uno straordinario strumento per apprendere a scrivere. In questo senso si vedrà come la chria occupi un posto suo specifico all'interno di quegli esercizi che si collegano al problema più generale della "creatività" (che cosa significa essere creativi?). La quarta sezione esamina la chria come parte di una strategia generale per l'insegnare a scrivere e in questo senso provvede a disegnare una prima, intuitiva e forse rozza classificazione degli "esercizi di riscrittura". Saranno individuati quattro tipi generali di "riscrittura", distinguibili in base alle abilità linguistiche e cognitive richieste per portarle a termine.

2. La tradizione classica

La retorica nel corso dei secoli, sembra aver subito una sorta di "censura gratificante", e non tanto nel senso inteso da Genette¹ quando parla di una "retorica ristretta". A ben vedere, infatti, la teoria dei discorsi si presentava nell'antichità soprattutto come una didattica della comunicazione. La cosa era ben nota a Platone, tanto da permettergli di contrapporre alla retorica dei sofisti (che la intendono come l'arte del ragionamento finalizzato alla persuasione) un'altra retorica, di natura pedagogica e profondamente educativa, la quale consiste nell' "arte di guidar l'anima per via di ragionamenti non solo nei tribunali e nelle assemblee popolari, ma anche nelle conversazioni private" (Phaedo, 261 a).

Nel corso dei secoli invece questa impostazione (che Quintiliano riprenderà con vigore) sembra annichilirsi a tutto vantaggio della filosofia col risultato che dell'ars dicendi finirà per prevalere l'aspetto più astrattamente (e furiosamente) classificatorio limitandone ogni portata educativa, se si esclude ovviamente quella dell'esercizio declamatorio fine a stesso e privo di ragionamenti che non siano puramente ornamentali. Strano destino quello della retorica, analogo a quello in cui spesso si trovano coinvolti i professionisti dell'educazione linguistica: quasi che l'esercizio di attenzione per la paideia debba essere di poco conto e comunque non tra i primi posti della scala sociale. Come ci informa Erich Auerbach, essere professori di linguistica (retorica e grammatica) nell'antichità non comportava affatto alcun privilegio: "come intellettuali che vivono dell'attività culturale nel primo secolo dell'impero si conoscono quasi esclusivamente i maestri in particolare i professori di retorica. Essi non avevano alcuna posizione sociale²".

Ma, a parte queste considerazioni, il pensiero antico ha elaborato un complesso articolatissimo di nozioni e di teorie che puntano a far apprendere l'uso della parola e il senso dell'agire sociale comunicativo, prima ancora che a disegnare una teoria del discorso indipendente da fini pratici. La cosa vale soprattutto per la scrittura e più generalmente per quel processo di formazione del sapere che la scrittura rende possibile. Ed è qui che nasce la "chria" in quanto deriva per filiazione diretta dalla massima (gnômé) di cui ci parla Aristotele nella Retorica: "la massima (gnômé) è una formula non relativa ai casi particolari (ad esempio che tipo sia Ificrate), ma universale, e non relativa a tutte le cose [...], ma solo a quelle che sono azioni e quelle che possono essere scelte o evitate nell'azione" (Rhet. II, 21, 1394 a³).

La massima è dunque espressione di saggezza formula - per certi aspetti ambigua - in cui confluiscono le opinioni sedimentate intorno alla conoscenza del mondo e alla condotta di vita. In questo senso la massima è al centro di una costellazione di moduli testuali in cui rientrano la favola, il proverbio (paroimia), l'apoftegma (il "detto memorabile"), l'esempio, l'etologia (la "descrizione dei costumi") e appunto la chria. Ciò che accomuna le varie manifestazioni delle sentenze gnomiche è il loro carattere probatorio: esse sono delle "prove", sia nella forma della "testimonianza" (Rhet. I, 15, 1376 a), sia in quella dell'entimema (o "ragionamento retorico", Rhet. II, 22, 1395 a). Questa particolare forza argomentativa è riservata alla famiglia delle massime da due qualità specifiche: il "consenso" attorno alla generalità del principio enunciato; e la "ripetizione" come meccanismo che regola la formulazione discorsiva. Per la prima qualità, ciò che conta è l'appartenenza della massima alla memoria collettiva che la fissa

¹ Si veda Genette, 1976, in particolare pp. 18: "Da Corace ad oggi, la storia della retorica coincide con una restrizione generalizzata".

² Erich Auerbach, 1960, pag. 219, n. 8.

³ La citazione è dalla traduzione di A. Plebe, cfr. Aristotele, 1973.

come stereotipo (èndoxa) più che come luogo comune (ciò che l'oratore dice o scrive non appartiene né a lui né al suo pubblico, ma a entrambi contemporaneamente). Per la seconda qualità, la ripetizione ha per lo meno due caratteristiche: genera il consenso e trasmette il sapere.

Ed è forse questa seconda caratteristica (la massima come unità didattica) che garantisce alle sentenze gnomiche il loro valore educativo. Se l'oratore (o il testo) discute di ciò che è giusto o ingiusto, utile o dannoso, benefico o malefico, coraggioso o vile, saggio o stolto, rispettoso o irrispettoso e prepotente, la sentenza gnomica si offre come la traduzione di un modus vivendi che può essere oggetto di trasmissione alle generazioni future. Infatti, il carattere di "universalità" la sottrae all'accidentalità storica: volpe, corvo o leone che sia, ciò che si rappresenta è il permanere di valori che prima che culturali sembrano cognitivi. Lo afferma ancora, con molta chiarezza, Aristotele: "essa [la massima] conferisce ai discorsi un carattere etico. Hanno un carattere etico discorsi in cui è evidente il proposito di chi parla. Tutte le massime producono questo effetto, perché, attraverso l'enunciazione di una massima, l'oratore si esprime in forma universale intorno ai propri propositi; perciò se le massime sono oneste, esse fanno apparire onesto anche il carattere di chi parla" (Rhet. II, 21, 1395 b). Dal che consegue un punto essenziale per comprendere il valore educativo delle massime, nelle loro varie attualizzazioni: la massima non è un modo di dire, è prima di tutto nella retorica di Aristotele un modo di pensare. Essa dunque non appartiene tanto alle modalità dell'elocutio (come avverrà per la retorica ristretta dei secoli a venire), ma a quelle dell'inventio.

Ma come distinguere gli appartenenti a questa affollata famiglia di sentenze gnomiche? Sembra che il problema si possa risolvere in base alla presenza o meno di un responsabile del dire: quando non c'è e non ci sono nemmeno dei personaggi (come in "Bisogna educare bene i fanciulli"), questa è una massima (gnômé) o un proverbio; quando c'è (come in "Diogene, il filosofo cinico, vedendo un fanciullo che si comportava ineducatamente, ne percosse con un bastone il maestro, dicendo: 'Questo sarebbe ciò che gli hai insegnato?'" questa è una chria (créia). Se poi i personaggi sono animali, allora, come è noto, abbiamo una favola; se, infine, si racconta di un caso particolare in cui il personaggio è storico e letterario e la sua azione illustra una massima particolare, abbiamo l'esempio. Quando poi si colleghi la massima al ragionamento, esplicitando le ragioni che portano a sostenere la massima, avremo un entimema.

Questo percorso è particolarmente chiaro in Aristotele. Ragionando delle "argomentazioni comuni a tutti i generi", egli mette in fila l'esempio, la parabola, la favola e la massima, per poi dedicare largo spazio all'entimema. E la chria? Isidoro l'"Hispalensis" è molto chiaro al riguardo:

"la sentenza è un detto impersonale, come 'l'ossequio procura amici, la verità odio'; a questo se sarà aggiunta la persona, si avrà la chria, così: 'Achille offende Agamennone dicendo il vero', 'Metrofane si guadagnò la grazia di Mitridate con l'ossequio'⁴ "

e ancora

"tra la chria e la sentenza questa è la differenza: che la sentenza si esprime senza persona la chria non si dice mai senza persona; donde se si aggiunge la persona alla sentenza, diventa chria; se la si toglie, diventa sentenza'⁵ ".

⁴ Isidoro, 2,11,1 (cfr. Lausberg, 1960, p. 431).

⁵ Isidoro, 2,11,1 (cfr. Lausberg, 1960, p. 537).

Ma, come vedremo, con la *chria* si entrerà più direttamente nella didattica della scrittura.

2.1 Quintiliano, l'ars scribendi e la "chria"

Marco Fabio Quintiliano (35 ca.- 96 ca. d. C.) e la sua Institutio oratoria⁶ costituiscono quanto di meglio la retorica latina ci abbia trasmesso per poter disporre di un modello generale della didattica della scrittura nell'antichità. Merito di Quintiliano, al di là delle critiche che gli sono state mosse per un certo qual eccesso di prudenza (ma quale grammatico potrebbe mai essere rivoluzionario?) è stato quello di consegnarci con grande precisione - non disgiunta da una forte passione - le tappe e i metodi che andrebbero disegnati per calibrare un accorto apprendimento dell'ars scribendi nel fanciullo (soprattutto libro I) e in genere nel retore (soprattutto libro X). Accanto al discorso teorico però Quintiliano inserisce un forte senso pratico della quotidianità e specialmente degli "atteggiamenti mentali" dei suoi allievi. Anzi si può forse dire che quanto Quintiliano preleva dalla tradizione che lo precede, la straordinaria stagione greca, è guidato da un modello che oggi si definirebbe cognitivo, per intendere il massimo sforzo dello studioso che punta a cogliere le diverse configurazioni mentali che guidano l'apprendimento della scrittura e a individuare assieme ad esse la strumentazione (gli esercizi) che le devono accompagnare "secondo natura". Vedremo ora come la *chria* occupi un posto molto importante come strumento per apprendere a scrivere, dopo aver esaminato il quadro più generale entro il quale si colloca. Per imparare a scrivere, ci sono sostanzialmente due metodi che si richiamano all'imitatio ("imitazione dei buoni modelli") e all'exercitatio ("esercitazioni"). In termini molto semplici, ciò che conta per arrivare a formarsi uno stile di scrittura (che è il fine a cui punta l'insegnamento) è "leggere tanto" e "scrivere molto". La lettura è indispensabile perché mette l'allievo a contatto dei buoni modelli di scrittura, favorendo il principio dell'apprendimento passivo (per sedimentazione nella memoria) degli stili e soprattutto della firma facilitas, della salda capacità di elaborazione discorsiva (Quint. X,1,1; X,1,59; X,2,8):

"Dai testi (lectione) di questi e di altri autori degni di considerazione dobbiamo prendere la ricchezza dei vocaboli e la varietà delle immagini e il modo di ordinare la materia (verborum... copia...et varietas figurarum et componendi ratio), mentre la nostra mente deve essere indirizzata sul modello di ogni perfezione (ad exemplum virtutum). Non si può infatti dubitare che gran parte dell'arte consista nell'imitazione (imitatione)" (Quint., X,2,1).

Naturalmente l'imitazione, che è concetto molto complesso come vedremo, di per sé sola non basta (imitatio per se ipsa non sufficit), l'importante è che ciascuno capisca (scias) ciò che ha in animo di imitare e perché sia utile (quare bonum est). Il che comporta che in realtà l'imitazione si trasformi in emulazione (aemulatio) - nel tentativo cioè di riprodurre passi che portano alla realizzazione di un determinato stile - e di qui in una sorta di atteggiamento agonistico (certamen): cercare di essere superiori al modello per potere in realtà esserne almeno pari. Inoltre, l'imitazione non sarà rivolta solo alle parole, perché la mente dev'essere indirizzata a percepire i tragitti cognitivi che hanno permesso al modello (exemplum) di eccellere.

Una teoria dell'imitazione, della copia, del modello, degli esempi è dunque fondamentale per la didattica della scrittura, e non lo è solo nel senso puramente passivo (leggere e basta), ma in un altro decisamente più attivo (leggere cercando di capire) che

⁶ Si utilizza la traduzione di Orazio Frilli, con qualche variazione (cfr. Quintiliano, 1989).

porta direttamente a progettare una nutrita serie di esercizi per l'apprendimento. In sostanza, nell'adeguarsi a una metodologia dell'adattamento (o in termini più moderni, dell'addestramento), Quintiliano non fa altro che elaborare una teoria dell'apprendimento linguistico, che al di là della classificazione e sistemazione grammaticale in una serie di precetti e di regole, guarda soprattutto alle fonti naturali dell'apprendere: scegliere i modelli, valutarli e farli in qualche modo propri. Infatti, com'è che un bambino impara una lingua? Non per via deduttiva e immediata, ma adattando progressivamente - attraverso prove ed errori - le risorse cognitive di cui dispone al materiale linguistico con cui entra in contatto. Ora, proprio questa modalità dell'apprendimento via modelli (agnitio) sottolinea la grande responsabilità del maestro nella loro scelta: una teoria dell'imitazione non è esente da un'attività critica preliminare.

Ma, come si è detto, per imparare a scrivere bisogna scrivere tanto: "bisogna dunque scrivere con la massima accuratezza (quam diligentissime) e il più frequentemente possibile (quam plurimum)" (Quint. X,3,2); "dobbiamo dunque scrivere tutte le volte che lo potremo (scribendum ergo quotiens licebit)" (Quint., X,7,29). La scrittura deve pertanto fondarsi non sull'attività libera in sé (scrivere e basta), ma può essere il risultato di una calibrata serie di esercizi (exercitationes): "sono soprattutto la consuetudine e l'esercitarsi a formare la capacità di elaborare discorsi (consuetudo et exercitatio facilitatem maxime parit)" (Quint. X,7,7). L'esercitazione ripetuta (continua exercitatio) è infatti la maniera più efficace di apprendere (potentissimum discendi genus est) (Quint. II,7,12).

Ma come programmare gli esercizi? Nell'Istitutio oratoria, Quintiliano non si sbilancia nel fornire dei percorsi precisi, cosa che farebbe pensare all'esercitazione come a una sorta di abito da confezionarsi misurando le capacità specifiche del singolo allievo. Heinrich Lausberg⁷, che ha largamente riorganizzato il testo di Quintiliano per il suo imponente manuale, giustamente fa rientrare gli esercizi in due settori specifici: l'attività di scrittura in verbis singulis (su parole singole) e in verbis coniunctis (su parole congiunte in un testo). A questi potremmo aggiungere - anche se Lausberg non la inserisce nelle esercitazioni - la compositio (composizione o, secondo un'altra espressione, la structura), che è una teoria delle parole congiunte (verba coniuncta) e che mira alle diverse strutturazioni del discorso.

Quanto ai verbis singulis, l'esercizio più importante è quello che coinvolge la capacità di trovare "sinonimi" (communio nominis), e cioè il cambiare la forma, mantenendo il significato: il problema è trovare quale vocabolo sia migliore in ogni luogo (quod quoque loco sit aptissimum) (Quint. X,1,7). Il che comporta un'attenzione particolare per l'electio, vale a dire per la scelta delle parole, con la conseguente attenzione per l'amplificazione (o incrementum), per cui le parole tendono a salire sinonimicamente di più piani, e per la paronomasia morfologica (o annominatio), che consiste nella ripetizione di uno stesso termine, mutata la terminazione morfologica (che, come vedremo tra poco, per la chria sarà la clisi). In sostanza, l'esercizio che mira alle singole parole è un esercizio di vocabolario, in cui l'allievo deve familiarizzare con i diversi termini e con l'idea che alcune parole possono significare la stessa cosa (la sinonimia è la variante lessicale della parafrasi).

Per i verbis coniunctis, gli esercizi si collegano a una nutrita serie di modi tractandi (o schemata), cioè di generi diversi che esemplificano la differente elaborazione di medesimi contenuti. Ed è qui che l'imitazione e l'esercitazione si vengono a congiungere

⁷ Cfr. Lausberg, 1960 (la traduzione italiana ridotta del suo manuale ha tagliato tutta la parte dedicata alle exercitationes, cfr. H. Lausberg, Elementi di retorica, trad. di Lea Ritter Santini, Il Mulino, Bologna, 1969, su una editio minor tedesca che è del 1967)

e che si ripresenta la chria. C'è davvero una grande quantità di modi tractandi⁸ che coinvolgono sostanzialmente la parafraasi⁹ ("il dire la stessa cosa con altre parole"); la fabula¹⁰ (che è imparentata con la chria); la narratio¹¹ (il racconto di episodi semplici e che può essere fabularis, fictilis - immaginaria -, historica civilis); la sententia¹² (la formulazione di una massima o gnômé, da intendersi ancora come un contenuto di pubblica utilità che viene reso con una sola frase); la refutatio¹³ (la confutazione di un fatto storico o mitologico, come risposta a una domanda precisa sulla tradizione - ad es., "E' corretta la leggenda di Dafne?"); e ancora la laus¹⁴ (e in genere l'encomio), la vituperatio¹⁵ (e in genere il biasimo), la comparatio¹⁶ (per lo più il confronto degli elogi di due persone o materie), la descriptio¹⁷ (la descrizione particolareggiata di una persona o di un ambiente), la sermocinatio¹⁸ (la capacità - importantissima come vedremo - di riprodurre gli stili specifici nel parlare in discorso diretto), fino alla thesis¹⁹ (vale a dire la disputa intorno a un argomento preciso per validarlo o confutarlo) e appunto alla chria²⁰.

Ma, se torniamo a Quintiliano, in realtà il panorama delle exercitationes è strettamente collegato a un programma che tiene conto delle richieste cognitive e delle finalità per una teoria della scrittura disegnate sui processi di pensiero (cogitatio) dell'allievo e che dimostra comunque di non essere così indifferenziato, come potrebbe far apparire la lunga lista precedente di esercizi. Anzi, a ben guardare, l'impressione è che Quintiliano mantenga saldamente una coerenza programmatica nel formulare le sue proposte. Questa coerenza intanto collega il principio dell'imitazione a quello dell'esercitarsi: bisogna offrire all'allievo l'opportunità - almeno all'inizio - di liberarsi dai problemi del contenuto per rivolgere tutta la sua vis mentis (forza di ragionamento) ai problemi della forma. Se all'allievo si forniscono materiali già in parte precostituiti (dalla parte del significato), questo intento sembra premiato e il risultato sarà quello di un discente che si appropria dei meccanismi formali per trattare la materia. L'argomento secondo il quale è possibile considerare l'imitazione come fonte di apprendimento fa sì che l'esercizio non si risolva tanto in una sorta di "creatività sfrenata", ma in quella più paziente della "creatività guidata":

"gli esempi [...] sono più efficaci (potentiora) anche delle stesse regole che vengono insegnate, quando colui che impara è condotto a tal punto da comprendere tali esempi anche senza una guida" (Quint. X, 1,15).

E poi questa stessa coerenza permette a Quintiliano di cogliere alcune operazioni fondamentali che sembrano regolare i comportamenti dello scrittore principiante: gli esercizi, che prendono spunto dall'imitatio (e che non si vogliono risolvere in una pura

⁸ Lausberg, 1960, p. 532.

⁹ Lausberg, 1960, pp. 530-31.

¹⁰ Lausberg, 1960, pp. 523-24.

¹¹ Lausberg, 1960, pp. 534-36

¹² Lausberg, 1960, pp. 431-34.

¹³ Lausberg, 1960, pp. 540-41.

¹⁴ Lausberg, 1960, p. 542.

¹⁵ Lausberg, 1960, p. 542.

¹⁶ Lausberg, 1960, pp. 542-43.

¹⁷ Lausberg, 1960, p. 544.

¹⁸ Lausberg, 1960, p. 543.

¹⁹ Lausberg, 1960, pp. 544-46.

²⁰ Lausberg, 1960, pp. 536-40.

elocutio, ma restare all'interno dell'inventiva, inventio), saranno gli stessi che presiedono ai processi di revisione dei testi (emendatio). In questi casi, quel che si fa è aggiungere (adiicere), togliere (detrahere) o cambiare (mutare). Se a questi poi si aggiunge, come fa Quintiliano (X,5,3), il tradurre (vertere Graeca in Latinum), il quadro diventa sorprendentemente completo.

All'interno di questo quadro assume sempre più consistenza la chria, l'esercizio che meglio esprime l'idea del "comporre secondo un modello" (componere ad exemplum, Quint. II,6,5): "ai principianti infatti varrà la pena di dare una materia direi già organizzata (velut praeformata materia) secondo le capacità di ciascuno". Nella fattispecie l'esercizio della chria consisterà nel fornire all'allievo un esempio di materia già organizzata, meglio se breve, chiedendogli di procedere a una riscrittura secondo moduli e canoni specifici. In sostanza, la chria - come la favola e per certi aspetti l'interpretatio e la tesi - rientra in un insieme testuale più generale in cui è possibile riconoscere l'esercizio della parafrasi. Infatti, quel che conta per le esercitazioni è riuscire a tradurre quel principio di emulazione che regola l'apprendimento dello stile. Su questo punto, Quintiliano non sembra nutrire alcun dubbio e lo dichiara apertamente quando argomenta a sostegno del "dire le stesse cose in altre parole":

"E forse non parliamo noi stessi due volte e più su uno stesso argomento (de eadem re dicimus) e, spesso, con una successione continua di concetti (continuas sententias)? [...1 Infatti, se soltanto una forma fosse la giusta per esprimerci, potremmo avere l'impressione che dai nostri predecessori ci è stato precluso il cammino del successo; ma innumerevoli modi e moltissime vie conducono alla stessa meta" (Quint. X,5,7).

Il curioso è che questa idea di parafrasi non si direzionerà soltanto "verso l'esterno", ma punterà anche "verso l'interno", quando si tratterà di variare la propria scrittura:

"E non soltanto gioverà parafrasare le opere degli altri, ma anche rendere in molti modi (pluribus modis tractare) le nostre prendendo di proposito certi concetti (sententias) e plasmandoli (vertere) nella più grande varietà di forme, come sempre differenti immagini vengono tratte fuori dalla stessa cera" (Quint. X,5,9).

Con questi argomenti, Quintiliano riesce infine a delineare un percorso completo di apprendimento della scrittura, secondo un'abilità che consiste nel rispettare i principi cognitivi che regolano l'attività del dire scrivendo:

"Indizio di capacità (iudicium virtutis) sta nel diluire quello che per natura è contratto, ampliare ciò che è misero, rendere vario ciò che è monotono. dare prestigio e grazia ai luoghi comuni ed esporre perfettamente un numero limitato di temi" (Quint. X,5,11).

Ma quale materia già organizzata può fornire lo spunto per esercitarsi secondo questi obiettivi? E' qui che intervengono la favola e la chria, che sono le migliori espressioni dell'idea di luogo comune (tòpos) o schema, in sostanza quei principi di organizzazione della materia nella memoria dello scrittore, capaci di condensare nello stesso tempo sia la massima (di origine aristotelica), sia il racconto breve. Scriverà Prisciano, agli inizi del VI sec. d. C:

"vi è l'uso, che i greci chiamano chréia, di richiamare dalla memoria (commemoratio) col discorso qualcuno o un fatto o entrambi nello stesso tempo, avente una rapida dimostrazione, che si esprime per lo più per l'utilità di qualcuno" (Prisc. praex., 3²¹).

²¹ Cfr. Halm, 1863 e Lausberg, p. 536.

Ed è questa materia, il racconto di brevi storie a spiegazione di qualche fatto etico ed esistenziale, che Quintiliano raccomanda soprattutto per gli scrittori principianti, a partire dalla favola:

"Perciò imparino a parafrasare favolette di Esopo, che si sostituiscono presto alle novelle delle nutrici, in una espressione limpida e senza arbitri, e ad esigere poi la stessa semplicità; prima a dividere in versi, poi a interpretarli cambiando le parole, poi a farne una assai libera parafrasi, con la quale è possibile abbreviare certe espressioni e abbellire l'originale lasciando immutati lo spirito e gli intenti del poeta. Chi svolgerà bene questo compito, gravoso anche per i maestri consumati (consummatis professoribus), sarà adatto a qualsiasi insegnamento" (Quint. I.9,2).

Favola e chria prendono spunto da uno stesso metodo, perché l'operazione di scrittura è conseguente a una precedente operazione di lettura:

"Si scrivano dunque massime e chrie, e le etologie di cui i maestri abbiano dato i caratteri generali, poiché prendono l'avvio dalla lettura; di tutti questi esercizi simile è l'idea (ratio), diversa la forma, poiché le massime sono espressioni universali, mentre l'etologia contiene la persona(i caratteri)" (Quint. I,9,3).

Ma come si riscrivono le chrie? Intanto, per rispondere a questa domanda la retorica dell'antichità elaborerà una complessa articolazione dei generi che distribuisce le chrie in quattro categorie generali, a stare a quello che si può desumere dallo stesso Quintiliano e che Prisciano sintetizzerà poi²² (si veda qui di seguito la tabella 1).

Tabella 1. Tipi di chria

Tipo generale di Chria	Espressione di Prisciano	Modalità
chria-massima	<u>usus orationales</u> (discorsivo)	quelle in cui c'è solo l'idea come in "Platone diceva che le Muse stanno negli animi delle persone piene d'ingegno"
chria-domanda	<u>usus interrogativi</u>	quelle in cui la massima risponde a una domanda secondo il modulo "e interrogato egli rispose"
chria-intreccio	<u>usus activi</u>	quelle in cui c'è solo l'atto come in "Diogene, quando vide un giovane ineducato, ne percosse con la verga il maestro"
chria-mista	<u>usus mixti</u>	quelle in cui si combinano i tipi precedenti, ad es. l'intreccio con la massima e la domanda: ("Diogene, vedendo...disse: "Perché l'hai educato così?")

Osserva infatti Quintiliano, subito dopo aver invitato all'esercizio di riscrittura delle favole, che esistono svariati chriarum genera:

²² Lausberg, 1960, pp. 537-38.

"Di chrie ci sono vari generi, uno simile alla massima sententia perché si risolve in una frase semplice Dixit ille ("egli disse") o Dicere solebat ("era solito dire"); un secondo di risposta a una domanda: Interrogatus ille o cum hoc ei dictum esset respondit ("interrogato" o "quando gli venne detto ciò, rispose") ; il terzo non dissimile a questo cum quis dixisset aliquid vel fecisset ("quando qualcuno avesse detto qualcosa o fatto"). Anche nei loro stessi atti (factis) pensano possa riconoscersi una chria ad esempio in Crates cum indoctum puerum vidisset, paedagogum eis percussit ("Crate, avendo visto un fanciullo ineducato, ne percosse il maestro") (Quint. I,9,4).

E poi alla domanda (come si devono riscrivere le chrie) si risponde individuando un ricco insieme di modi tractandi, di esercizi cioè per la rielaborazione, di cui ricorderemo almeno i seguenti:

(a) flessione (clìsis) (Quint. X,9,5); si riscrive la chria declinando per i diversi casi una parola, che è solitamente il personaggio principale, un po' come se si decidesse nella nostra lingua di far variare la preposizione precedente il nome scelto. come nell'esempio che segue:

(1) *"Diogene, che vide un giorno un fanciullo maleducato, percosse con una verga il suo maestro";*

(2) *"A Diogene capitò un giorno di vedere...";*

(3) *"Di Diogene si racconta che un giorno...";*

(4) *"Per Diogene, che vide un giorno..., fu naturale percuotere...";*

(5) *"Su Diogene si narra che un giorno...".*

(b) racconto ampliato; si riscrive aggiungendo secondo i principi dell'interpretatio o più semplicemente precisando gli elementi della scena o dell'intreccio, come nell'esempio:

(6) *"Diogene, il filosofo cinico. vedendo un giorno un giovane che si comportava ineducatamente, prese una verga e decise di percuotere il suo maestro. dicendo: 'E' questo ciò che gli avresti insegnato?'".*

(c) racconto inserito all'interno di un altro testo, come conclusione (epifonesi) o anche al suo interno; si riscrive la chria all'interno di un testo per cui essa valga come dimostrazione di quanto si viene dicendo; in pratica si scrive un testo che giustifichi il senso morale della chria, come nel rapido e grezzo esempio seguente:

(7) *"E' indubbio che i giovani d'oggi si comportino sempre peggio, soprattutto nei luoghi pubblici, come gli stadi, quando cioè sono in molti. Ma potremmo chiederci: è davvero sempre colpa loro? Si narra che un giorno Diogene..."*

(d) confutazione (antilogia); si riscrive rovesciando il punto di vista della chria per dimostrarne la fallacia, come in questo esempio:

(8) *"Dicono che un giorno Diogene, vedendo un fanciullo maleducato, percosse con una verga il suo maestro. Ma un Diogene attuale come si comporterebbe? Probabilmente si racconterebbe questo aneddoto: un giorno Diogene, vedendo un maestro maleducato, percosse con una verga i suoi allievi. Il fatto è che non si può chiedere a chi ha responsabilità dell'educazione dei giovani di contenere i guasti provocati da certe situazioni sociali e da un generale scadimento di valori".*

Naturalmente, questi non sono che alcuni dei modi di cui ci si può servire per trattare la riscrittura della chria. Ma quello che è importante per noi è piuttosto notare come l'antichità attraverso Quintiliano ci trasmetta alcune idee forti sulla didattica della scrittura. Anzitutto, Quintiliano ha ben salda la convinzione che lavorare sulle chrie sia una faccenda di inventio, che riguardi cioè il modo di pensare (il "trovare le idee") e

non solamente la forma espressiva, ma in un senso apertamente semiotico: è la disponibilità di pensiero a esercitare la capacità di resa formale (secondo il noto adagio, rem tene, verba sequuntur) e se si modifica l'una, l'altra si comporta di conseguenza. E poi nelle sua Institutio Oratoria c'è un tono fortemente passionale di difesa per i benefici della scrittura, benefici che riguardano principalmente il ragionamento e la vis mentis dell'allievo:

"Nello scrivere sono poste le radici, nello scrivere le fondamenta, lì ogni tesoro viene conservato come in un inviolabilissimo forziere, sì da essere portato poi alla luce per ogni improvvisa evenienza, quando le circostanze lo richiederanno. Creiamoci, anzitutto, delle forze che reggano alla fatica dell'emulazione e non si esauriscano con l'uso" (Quint. X,3,3).

Come vedremo, questa fiducia nella scrittura - nella scrittura a disposizione di tutti - tenderà ad affievolirsi nei secoli a venire, nonostante un'invidiabile parentesi medievale, e l'esercizio della chria tenderà a ridursi a pura, per quanto divertente e gratificante, elocutio.

2.2 La chria e un retore dimenticato: Goffredo di Vinsauf

Goffredo di Vinsauf è il nome di un retore medievale vissuto all'epoca del papa Innocenzo III (1198-1216 è il periodo del pontificato), al quale dedica un trattatello in versi latini - il Poetria Nova ("La nuova arte poetica") - destinato a proporre al pontefice (Papa stupor mundi) la sottile ars bene dicendi ²³.

Il trattatello è affascinante per molti motivi: è, ad esempio, una chiara dimostrazione di come la retorica medievale sfrutti abbondantemente le fonti classiche (segnatamente Quintiliano il De Inventione di Cicerone, l'Ars Poetica di Orazio e la Rhetorica ad Herennium, del I sec. d. C.). E poi distribuisce la materia secondo i canoni prestabiliti, soffermandosi sulla inventio la dispositio, l'elocutio, gli ornamenti stilistici (ornatus levis e ornatus gravis), l'electio (la scelta delle parole) e la memoria.

Ma, a parte altre considerazioni, Goffredo di Vinsauf, che visse a Londra prima di trasferirsi a Roma, ci è utile qui per almeno due ragioni: per la chria, che trova un certo spazio nella sua opera, e per la sua teoria della conversio (che potremmo generalmente intendere come un metodo per la riscrittura). Nel consigliare il papa sul modo migliore per iniziare i discorsi, Goffredo osserva che una buona tecnica è quella che consiste nel piazzare all'esordio una massima (sententia), ma non esclude nemmeno i proverbi (proverbia), gli esempi (exempla) e appunto la chria:

"Se si vuole che la prima parte diffonda una luce consistente, senza disturbare l'ordine naturale del tema, la sententia con cui si apre non si rivolga ad alcunché di particolare, ma alzi il più possibile il capo verso qualcosa di generale" (Poetria Nova, vv. 126-29).

La stessa cosa può estendersi ai proverbi e agli esempi:

"Così anche i proverbi illustrano i testi. Né sono meno adatti a porsi all'inizio dell'opera (prima fronte) gli esempi, ma ne esce da ciascuno un medesimo splendore" (Poetria Nova, vv. 142-44).

Il principio vale anche per la chria, che nella Poetria Nova confluisce negli exempla. In tal caso, Goffredo sembra raccogliere l'eredità della tradizione classica, ma soprattutto di Prisciano (e cioè dà alle chrie il valore di proverbi o detti memorabili di cui si esplicita l'enunciatore tipo "Isocrate ha detto che le radici dell'apprendimento sono

²³ E. Gallo, 1971, pp. 133-36.

amare, ma i frutti sono dolci"). La differenza sta in una più acuta consapevolezza della chria come di una tessera per un ragionamento testuale complessivo. In tal caso, la chria diventa un elemento insostituibile di "progressione tematica", in questo caso rispettando la lezione che arriva da Aristotele e che consegna la chria all'entimema, di cui costituisce la premessa maggiore, con la sola differenza che nell'entimema la chria (l'exemplum) segue la dimostrazione, mentre in Goffredo la precede.

Ora, per chi si deve formare alla difficile arte dello scrivere la chria diventa uno degli elementi dello schema testuale e contribuisce così all'elaborazione di una teoria delle divisioni dei discorsi scritti. Ma quali suggerimenti pratici possono allora indirizzare l'attività dello scrittore (oratore) principiante? Si affidi - sembra proporre Goffredo - all'idea che, accanto all'ordo naturalis, esiste un ordo artificialis, nel qual caso lo sviluppo del ragionamento può procedere dalla chria alla narratio e alla conclusio. Così, per esempio, posto che il tema sia l'apprendimento, si segua il modello:

Chria (premesse maggiore): Isocrate ha detto che le radici dell'apprendimento sono amare, ma i frutti dolci.

Narratio (premesse minore): Io voglio apprendere.

Conclusio (conclusione). Per questa ragione, accetterò l'amarrezza della fatica in previsione del raccolto di frutti dolci.

Il sillogismo in tal caso potrà poi essere espanso nella forma dell'epicheirema (o epicherema), per intendere quel tipo di sillogismo dialettico che accompagna la struttura delle premesse unendo loro una dimostrazione (la "ragione", ad esempio).

Ancora una volta dunque, la chria sembra rientrare nell'inventio (nel trovare le idee), ma a tutto ciò Goffredo aggiunge la capacità delle chria di dirigere la dispositio e di intervenire pertanto come uno degli elementi principali di progettazione testuale. Come si scrive? Sembra chiedersi Goffredo. La risposta è che vale la pena di insistere sulle capacità generative di senso (di pensiero - vedi la forma entimemica) della sententia.

Ma il trattatello di Goffredo è utile per il nostro discorso anche per il modo in cui riesce a inserirvi, per la verità in modo molto originale, il tema della riscrittura. Da questo punto di vista, è degna di considerazione la sua teoria della conversio, cioè di una modifica delle parole che può essere guidata da alcune tecniche specifiche. In effetti, la conversio (termine che Quintiliano utilizza per intendere la stessa "parafrasi" quando ci parla di ex Latinis conversio, la parafrasi dai Latini, cfr. X,5,4) non è tanto una figura, almeno nel senso tradizionale, quanto un metodo da mettere in atto per la trasformazione del materiale espressivo dello scritto. In pratica, la "conversione" è un metodo sistematico che punta alla variazione delle scelte espressive per trovare la forma che meglio si adatta allo scritto specifico.

Il tentativo è insomma quello di procedere a una progressiva "espansione" dei termini che permetta allo scrittore di variare il suo testo e di renderlo adeguato al tema che sta discutendo. In particolare Goffredo, dopo aver segnalato tre luoghi di "elaborazione discorsiva" (dictio) - nei tempi, nei casi e nelle parole indeclinabili - elabora più nei dettagli le possibilità della conversio e consiglia:

(a) di trasformare i verbi in nomi e poi di variare i casi dei nomi così derivati; ad esempio (Poetria Nova, vv. 1626-1638), se l'espressione è "mi dolgo per quella cosa" (ex hac re, doleo), si passa al sostantivo "dolore" (dolor) e lo si presenta nei vari casi: "Scorre il dolore (dolor) verso di me da quella fontana. Di qui sorge per me la radice del dolore (doloris)..." e così via, secondo quella che era la clisi per la retorica greca;

(b) di variare i casi per parole associate (paradigmaticamente) al verbo; ad esempio, se il verbo è dolere, si pensi a "sospiri", "gemiti", "lacrime", etc.;

(c) di trasformare l'aggettivo in uno o più nomi, come da "candido" (candidus) per cui avremo "candore" (candor), e di procedere poi come indicato ai punti (a) e (b);

(d) di trasformare le parole indeclinabili (parti invariabili) in nomi o verbi; dall'avverbio al nome: così al posto di "allora venne" (tunc venit) si avrà "quel giorno lo fece apparire" (ille dies transmittet); o dall'avverbio al verbo: così invece di "una volta" (semel), "due volte" (bis) o spesso (frequenter) si potrà avere "è unica" o "è la seconda occasione in cui ..." o "è frequente l'occasione in cui. . ."

In un altro trattato attribuito allo stesso Goffredo di Vinsauf (il Documentum de Arte Versificandi), il metodo della conversio ²⁴ viene proposto come uno strumento raffinato per imparare a scrivere, purché si voglia esercitare la virtù della pazienza compositiva. Il ragionamento di Goffredo è molto semplice. Si supponga di partire da una frase molto elementare come "Io vedo quella cosa" (Ergo video rem illam). Tenuto conto della rozzezza espressiva, è possibile procedere a progressive variazioni che affinano l'espressione e la rendono adatta al contesto. Si tratta anzitutto di procedere alla flessione, trasformando ad esempio l'accusativo in nominativo per ottenere "Quella cosa si presenta alla mia vista" (Res illa se praesentat aspectui meo). Poi si sposta l'interesse su un altro termine (in questo caso aspectus) e lo si converte dal caso obliquo al nominativo, per ottenere "La vista dei miei occhi colse quella cosa" (Rem illam oculorum meorum comprehendit aspectus). In sostanza, si tratta di non accontentarsi della prima conversio, per procedere fino al punto in cui si presenta l'espressione adeguata. L'esercizio ripetuto permetterà poi di trasformare l'apprendista scrittore rendendolo più maturo e certamente più consapevole dello strumento che sta usando.

A questo punto, il lettore avrà sicuramente notato come il metodo della conversio, nonostante alcune rozzezze, costituisca uno dei primi tentativi di pensare all'apprendimento della scrittura come a una abilità che si affina in un continuo processo di adeguamento della materia (la chria, ad esempio) alla forma. Al postutto, Goffredo di Vinsauf ha elaborato una teoria didattica forte della "riscrittura".

3. Giovan Battista Vico e gli esercizi di Queneau

3.1 Dal Medioevo a Vico

Ma, se il medioevo è riuscito a teorizzare sulla chria sviluppandone compiutamente le potenzialità didattiche e testuali, c'è da chiedersi come mai nei secoli successivi la chria tenda, se non a scomparire, per lo meno a rinunciare a gran parte del suo potenziale educativo, per ridursi al servizio ornamentale degli esercizi di grammatica e certamente non per proporsi come una teoria esplicita di didattica della scrittura. Probabilmente, non è questa la sede per cercare di rispondere alla domanda, ma è comunque il caso di notare che una possibile risposta dovrebbe riguardare la perdita di potere di una didattica centrata su esempi e modelli. Una didattica del genere - a parte lo straordinario e per certi versi isolato pensiero di Giovan Battista Vico - sarà costretta a cedere tutto il suo mansionario alla precettistica enciclopedica e alla conseguente idea, ben più "moderna", di regola.

Questo progressivo slittamento dell'attività didattica dell'esercitazione da pratica che forma il sapere a pratica che ne controlla l'adeguatezza rispetto al manuale ha avuto almeno due conseguenze: da un lato, la riduzione della retorica alla dimensione più

²⁴ E. Faral, 1923, pp. 52-103 e E. Gallo, 1971, 209-13.

facilmente "enciclopedizzabile" del suo apparato - l'elocutio (la teoria dell'ornamento); dall'altro, un nuovo modo di concepire l'abilità di scrittura che è il risultato di un nuovo modo di concepire la "creatività". Come è stato sostenuto ²⁵, la riforma dell'educazione, cui si accompagnava nel rinascimento il progetto globale di una cultura umanistica, sarà bloccata dalla ratio ²⁶ di metà e fine seicento, quando il "sapere" diventa compendiabile in una schiera di manuali che bloccano i processi creativi sul loro nascere: "vivande sbollite", secondo la definizione di Vico stesso. In effetti, se nelle sententiae, linguaggio (verba) e pensiero (res) condividono un processo per cui "l'ultima espressione è la più pensosa, e l'ultimo pensiero il più espressivo"²⁷, lo svuotamento di senso delle sententiae stesse (e delle favole) finirà per produrre nei secoli successivi uno sbilanciamento semiotico che favorirà ora l'una, ora l'altra delle due componenti, a seconda che prevalga la forma o il contenuto. Questo pericolo era già stato segnalato in tutta chiarezza nell'antichità, quando Cicerone (De Oratore, 16, 60-61) metteva in guardia dal rischio di separare l'insegnamento della filosofia (arte del pensare) da quello della retorica (arte del "dire bene"):

"Da questa separazione (i. e. dalla separazione della scienza del pensare bene da quella del parlare, attribuita per bocca di Crasso a Socrate) nacque, per così dire, una frattura tra la lingua e il cuore, frattura assurda, inutile e condannevole: oggi insegnano la morale maestri diversi da quelli che insegnano l'arte del parlare bene".

L'idea è che separare artatamente il ragionare (attraverso la topica) dall'eloquenza produce un pensiero muto e impotente, tanto più dannoso quanto più sottrae il cittadino al ragionamento civile, e cioè alla politica. Come osserverà Vico, l'esercizio di una retorica "vuota" rende il linguaggio ampolloso e magniloquente e lo costringe a rinunciare alla forza dell'argomentazione a cui si contrappongono i piaceri dell'esibizione o dell'attività ludica fine a se stessa e cioè esaurita in una pratica che non ha propositi. Ora, siccome le esperienze del mondo, le cose (res), sono infinitamente più ricche delle parole (verba) che ci servono per esprimerle, è indubbio che la stessa tropologia (dalla metafora in giù) non è un semplice meccanismo traduttivo di pensieri che permangono invariati: è bensì una fonte di "creatività" del pensiero stesso, perché le figure occupano la mente, non le orecchie (non aures, sed mentem occupant²⁸). Per Vico almeno, e in aperta controtendenza con i dettami del tempo, si disegna così - dentro il problema più generale della educazione linguistica - una retorica che torna all'antico per definirsi come *scientia rerum et verborum*. "Ricondurre l'elocutio nell'inventio", sembra il programma di Vico, per riconsegnare la "scienza dei discorsi" alla topica, ai loci e di conseguenza alle gnomai o sententiae. Ma si tratta di un programma che stava anticipando troppo i suoi tempi di attuazione.

3.2 "Exercices de style"

E' in questo senso che va probabilmente letto uno dei più straordinari testi del nostro secolo, e cioè quegli Exercices de style, con cui Raymond Queneau ci ha regalato non

²⁵ Da Michael Mooney, 1991, in un libro (Vico e la tradizione retorica) che è un notevole studio sull'influenza della retorica nella formazione del pensiero di G. B. Vico e che contiene penetranti considerazioni sulle sententiae e il loro ruolo nella teoria vichiana.

²⁶ Mooney, 1991, p. 95.

²⁷ Mooney, 1991, p. 189.

²⁸ Mooney, 1991, p. 117.

solo un nuovo genere letterario (di tradizione antica), ma soprattutto l'occasione per tornare sulla didattica della scrittura. Negli anni in cui Queneau scrive (la prima edizione è del 1947), la didattica della scrittura, soprattutto nel nostro paese, è pressoché inesistente. Al suo posto ci sono i dettami di un vuoto storicismo che, secondo le indicazioni di una filosofia mal assimilata, affida l'esercizio dello scrivere alla composizione pilotata dallo scrittore principiante, ma senza alcun allenamento specifico. E' il risultato della progressiva scomparsa della retorica dai programmi di studio (a parte qualche segnalata eccezione nei collegi femminili), per cui lo scrivere viene affidato alla intuizione e all'estro del singolo, il quale procede all'argomentazione scritta un po' come il capitano della nave che nella notte buia e senza luna deve far passare la sua imbarcazione tra le due pareti rocciose (forma e contenuto) di uno stretto particolarmente angusto. Certo, non che la retorica sia scomparsa del tutto: come teoria dell'ornato e del figurale, essa prende dimora nei manuali di stilistica e teoria letterarie, ma al più come disciplina posta al servizio di una non meglio precisata estetica delle "beatitudini letterarie".

Il libro di Queneau si annuncia dunque con un programma che per quegli anni poteva apparire rivoluzionario. L'intento - dichiara l'autore - è comportarsi esattamente come il musicista quando deve procedere a una serie di variazioni su di un tema prestabilito. Ed è quello che fa Queneau, il quale parte da un racconto dichiaratamente banale e del tutto quotidiano e poco eroico (un tizio incontra per caso un tale su un autobus di linea e lo rivede qualche ora dopo in una piazza di Parigi) e procede su questo tessuto esile a una serie di 99 variazioni che riscrivono l'episodio secondo particolari punti di vista.

Il libro viene poi tradotto in lingua italiana nel 1983, su suggerimento e per la cura di Umberto Eco²⁹. Il risultato della traduzione è straordinario: dato che aveva per le mani un libro sostanzialmente intraducibile, Eco accetta quelle che in apparenza sono le regole del gioco di Queneau e compie in maniera sorprendentemente efficace la stessa partita giocata dall'autore francese, cambiandone le mosse, ma rispettandone il numero. Ma che idea di riscrittura (se si vuole, di *chria*) contiene il testo di Queneau? Per rispondere a questa domanda, vale la pena di riferirci all'introduzione che il suo traduttore italiano ha premesso al libro. In questa introduzione, Eco ripercorre tutti gli esercizi, in taluni casi proponendone una sorta di "perizia retorica", ma in fondo per dimostrare almeno due cose: (1) che si tratta di un gioco e (2) che la retorica, siccome sta un po' dappertutto, è la signora di questo gioco: "a leggere ben gli *Exercices* ci si rende conto che Queneau dell'ars rhetorica non esperimenta tutto, ma certo esperimenta di tutto, e quindi il suo libretto è tutto un esercizio sulla retorica, anzi una dimostrazione che la retorica sta un po' dappertutto" (p. X). In più, il traduttore insiste sull'effetto del libro che è "comico": "Queneau usa le figure retoriche per ottenere effetti comici, ma nel contempo fa del comico anche sulla retorica" (ivi). In realtà, c'è un problema al quale Eco sembra non poter dare una soluzione: per quale ragione Queneau ordina i suoi esercizi in una forma che pare - e di fatto è - tutta casuale?

A ben vedere, ci possono essere più ragioni per una scelta del genere. Intanto, lo scopo di Queneau non era quello di costruire un manuale di esempi per la riscrittura, come rivela Eco, il che può forse spiegare la stessa decisione di non procedere, ad esempio, a sistemare la materia in ordine alfabetico. Ma poi c'è una ragione più sostanziale che riguarda probabilmente la prospettiva sotto cui Queneau e di conseguenza Eco considerano la retorica. E' che nella scelta - decisiva - di un testo manifestamente neutro e narrativamente poco espressivo, l'autore ha voluto seguire la pista che vuole della retorica, in un senso complessivo e teorico, privilegiate le sole elocutio e dispositio, a

²⁹ Cfr. U. Eco, 1983.

danno dell'inventio (salvo poi. come vedremo, concedere all'inventiva un grande spazio).

Riconsideriamo allora questi esercizi e lo schema o figura o modulo retorico a cui Queneau si sarebbe ispirato, anche in base alle considerazioni che Eco propone per una classificazione del genere. Un modo per farlo è comportarsi esattamente come si comporta Eco quando richiama il modello elaborato dalla cosiddetta scuola di Liegi o gruppo **m**³⁰, che divide le figure a seconda che si orientino sulla forma o sul contenuto, su parole singole o su frasi e interi testi. La tabella che si può costruire è la seguente³¹:

Tabella 2. Classificazione delle figure secondo la Réthorique generale del gruppo **m**

	Operazioni sull'espressione	Operazioni sul contenuto
Su parole o entità minori	METAPLASMI	METASEMEMI
Su frasi o entità maggiori	METATASSI	METALOGISMI

I **metaplasmi** sono quei moduli che operano sull'espressione di una parola, apportandone delle variazioni (così se rendo l'episodio togliendo sistematicamente la prima vocale delle sillabe iniziali o addirittura tutta una sillaba, otterrò una riscrittura per metaplasmi, nel caso specifico per afèresi). I **metasememi** si dirigono sul contenuto e in qualche modo lo alterano (se ad esempio si sostituiscono alcuni nomi comuni con nomi propri, per antonomasia, ho conseguenze sul contenuto della parole e non sulla forma: cambiano le parole, cambia il significato). Si chiamano **metatassi** quelle operazioni che convergono sull'espressione di un'intera frase o di tutto un testo (nel mettere al posto di alcune parole le loro definizioni - la figura della definitio -, si ottengono variazioni sul piano della forma - più parole rispetto a una sola - prima ancora che sul contenuto). I **metalogismi** - o "figure di pensiero" - infine si orientano decisamente verso unità superiori alla frase e riguardano il contenuto (così se si cerca di riscrivere il testo secondo il punto di vista linguistico specifico di un parlante - il suo gergo, ad esempio, attraverso la sermocinatio è il contenuto a essere coinvolto, perché cambia il punto di vista globale in cui ci si mette a raccontare l'episodio). Al di là delle ovvie discussioni che una classificazione del genere può provocare, a noi serve per la stessa ragione per cui è servita a Eco, cioè come strumento per ordinare le riscritture di Queneau, come è indicato nella tabella 3 (in appendice il lettore troverà un elenco alfabetico delle varie figure utilizzate da Queneau, con una loro breve definizione):

³⁰ La loro teoria è esposta in Gruppo **m**, 1970

³¹ Gruppo **m**, p. 33.

Tabella 3. Classificazione degli esercizi di Queneau (il primo termine indica la figura; il secondo il titolo dell'esercizio; la cifra fra parentesi, la quantità)

METAPLASMI

aferesi, Aferesi
anagramma, Anagrammi
apocope, Apocopi
barbarismus, verba graeca, Ellenismi
epentesi, Epentesi
epentesi (ripetuta e guidata), Giavanese
metatesi, Contre péteries
metatesi, Metatesi
omoteleuto, Omoteleuti
onomatopea, Onomatopee
paragoge, Paragoge
permutatio, Permutazioni per gruppi crescenti di parole
permutatio, (metagrafi), Permutazioni per gruppi crescenti di lettere
protesi o prostesi, Protesi
sincopi, Sincopi
(15)

METASEMEMI

antonomasia, Nomi propri
crasi, sinalefe, Parole composte
dissimilitudo o translatio, Sostituzioni
lipogramma (metagrafismo), sinonimia, Lipogrammi in a, e, o, i, u
litote, Litoti
ossimoro, Controverità
partes orationis, Parti del discorso
sinonimie, parafrasi, anche geminatio, Partita doppia
(8)

METATASSI

brevitas, Telegrafico
definitio, Definizioni
definitio, Distinguo
geminatio, Davanti e di dietro
interpositio, A parte
parechema, annominatio, paronomasia, Parechesi
poliptopo, Poliptoti
sinchisi, mixtura verborum, Sinchisi
(8)

METALOGISMI

apostrofe (invocatio), Apostrofe
colloquium personarum, sermocinatio, Inatteso
correctio (litote di tipo testuale), Negatività
descriptio, Arcobaleno
descriptio, Pregiudizi
descriptio, Ritratto
descriptio (iperbole), Prezioso
enumeratio, repetitio, pleonasmus, Insistenza
esagerazione (cfr. anche exclamatio), Esclamazioni
esagerazione (cfr. anche exclamatio), Interiezioni
esagerazione (cfr. anche exclamatio), Sorprese
genus sermonis, Comunicato stampa
genus sermonis, Fantomatico
genus sermonis, Filosofico
genus sermonis, Geometrico
genus sermonis, Interrogatorio
genus sermonis, Latino maccheronico
genus sermonis, Lettera ufficiale
genus sermonis, Logo-rallye
genus sermonis, Sogno
ipotiposi (evidentia o illustratio), Auditivo
ipotiposi (evidentia o illustratio), Gustativo
ipotiposi (evidentia o illustratio), Olfattivo
ipotiposi (evidentia o illustratio), Precisazioni
ipotiposi (evidentia o illustratio), Tattile
ipotiposi (evidentia o illustratio), Visivo
metafora, Metaforicamente
narratio, Animismo
narratio, Commedia
ordo artificialis, espressione (intreccio), Retrogrado
prognostica, Pronostici
reticentia o interruptio/aposiopesi (v. dubitatio), Esitazioni
reticentia (v. dubitatio), Ignoranza
reticentia (v. dubitatio), Impotente
sermo manifestus, Notazioni
sermocinatio, Altro aspetto soggettivo
sermocinatio, Aspetto soggettivo 1
sermocinatio, Disinvolto
sermocinatio, Ingiurioso
sermocinatio, Insiemistíca
sermocinatio, Modern style
sermocinatio, Perlee Englaysee
sermocinatio, Reazionario
sermocinatio, Svolgimento
sermocinatio, Vero?
sermocinatio, Volgare
sermocinatio, barbarismus, Anglicismi
sermocinatio, barbarismus, Contadino

sermocinatio, barbarismus, Francesismi
sermocinatio, pleonasma, Dunque, cioè
sermocinatio, pleonasma, Me, guarda
sermocinatio (descriptio), Botanico
sermocinatio (descriptio), Gastronomico
sermocinatio (descriptio), Medico
sermocinatio (descriptio), Probabilista
sermocinatio (descriptio), Zoologico
sermocinatio (iperbole), Ampoloso
(58)

Nota: Non inseriti: schema, imitatio, tempi verbali (che, in ogni caso, potrebbero tutti essere casi di metalogismo)

Come il lettore potrà notare, la stragrande maggioranza delle figure impiegate rinvia alle cosiddette "figure del pensiero" o "metalogismi". Se si fa la somma dei primi tre raggruppamenti, si ottengono 31 figure contro le 58 che rientrano nel quarto raggruppamento, le quali sono dunque all'incirca il doppio di tutte le altre (anche escludendo il **sermo manifestus**, che è il testo base sul quale Queneau ha prodotto le variazioni³²).

Che cosa può significare una scelta del genere (lavorare per metalogismi e dunque sul contenuto)? Al di là di considerazioni che dovrebbero riguardare i criteri scelti per classificare le figure - un problema davvero intricato -, c'è il fatto che la comicità di cui parla Eco riguarda non tanto gli artifici tradizionali per cui si pensa alla retorica come a una teoria centrata sulla pura elocutio (sulla sola "lingua"), quanto un principio generale di riscrittura che va a toccare il ragionamento (il "pensiero"). Del resto, se badiamo a come sono fatti i metalogismi di cui si serve Queneau, potremo notare che questi si ripartiscono (a) entro il metodo dell'amplificazione (apostrofe, colloquium personarum, descriptio, ipotiposi letteraria, etc.); (b) entro la tecnica dell'attenuazione (brevitas, prognostica e reticenza); (c) nella narratio e generalmente nella metafora (di vario genere); (d) in una serie di ipotesi testuali (genus sermonis: dal comunicato stampa al sogno); ed (e) in una lista di sermocinationes, vale a dire di atti di parola che dovrebbero fotografare i tic espressivi e le insistenze di pensiero di determinati individui (come soggetti sociali). In definitiva questi esercizi di Queneau hanno un profilo medio che li imparenta per varie ragioni, con la *chria*, in quanto ne rispettano la consegna di fondo che consiste nel collegare in qualche modo - se escludiamo i *metaplasm*i - lingua (verba) e pensiero (res).

Il tentativo di caratterizzare il percorso di Queneau è del resto molto importante per una didattica della scrittura, perché coinvolge problemi che, come abbiamo visto, sono stati a lungo dibattuti. Se ci dovessimo affidare al solo senso comune, l'operazione che Queneau ha portato splendidamente a termine è in sostanza semplice da enunciare, perché pare rinviare a un effetto che, come è stato sottolineato da Eco, è sostanzialmente "ludico". In realtà, dire che ciò che ha compiuto Queneau è un gioco,

³² Il lettore potrà notare che nelle tabelle che classificano gli esercizi di Queneau, in queste come nelle successive, ci sono degli "slittamenti" per cui una data figura può rientrare in più classificazioni. Ciò dipende dalle scelte teoriche fatte nel momento della classificazione, per cui uno stesso esercizio può ricoprire più ruoli almeno nell'ambito di una discussione sulla riscrittura come viene proposta in queste pagine.

splendido ma pur sempre un gioco, sembra voler censurare il senso di un metodo che ha al suo attivo ben altri meriti.

Sfortunatamente il libro di Queneau ha diffuso, anche nel nostro paese, proprio questa sua caratteristica principale ed è lamentevole che degli Esercizi di stile si siano visti solo questi aspetti. In Italia, ad esempio, dalla traduzione di Eco, il metodo si è diffuso nelle scuole, a partire dalle ultime classi delle elementari, per specializzarsi nelle medie, e sta ora estendendosi (a giudicare da quanto viene pubblicato) anche nel biennio delle superiori. Per la verità, si sono avute efficacissime realizzazioni didattiche del metodo di Queneau, come quella portata a termine da Ersilia Zamponi con i suoi allievi della scuola media di Crusinallo, nei pressi di Omegna (in provincia di Novara). Il loro testo I Draghi locopei³³ è forse il migliore esempio di come si possano sfruttare alcuni dei principi del libro di Queneau per arrivare a risultati sinceramente apprezzabili, per la loro straordinaria carica di autenticità e di sano divertimento. Il guaio è però che ancora una volta la scrittura creativa sembra affidarsi al puro istinto ludico, per cui la sensazione è che si continui a propagare l'idea di una creatività cruciverbistica sostanzialmente affidata al consumo di una serie di ricette che cucinano le parole secondo le tecniche dell'elocutio.

E' probabile che imparare a scrivere sia un'altra cosa, almeno se si cerca di pensare alla scrittura entro una più generale didattica della comunicazione, come era patrimonio dell'antichità. Da questo punto di vista, scrivere è attività che rientra in un più generale processo di "creazione di pensiero" per cui accanto (e non certamente in sostituzione) al variare caleidoscopico delle forme e dei loro metodi di espressione, esistono risorse cognitive che puntano sui contenuti, li mettono in discussione, li ricreano, li variano e fondamentalmente arrivano a "comunicarli". Ed è forse questo il punto nodale su cui deve misurarsi una didattica della scrittura "completa", non certo - beninteso - per rinunciare al piacere delle attività ludiche (indispensabile in certe fasce d'età), ma per non dimenticare la straordinaria efficacia dello scrivere sul pensiero.

A ben vedere dunque, ciò che gli esercizi di Queneau sembrano mettere in discussione è la stessa idea di "creatività": contro i sostenitori di una metafisica del creare, Queneau lancia i suoi esercizi sfruttando la pazienza combinatoria della retorica (elocutio), salvo poi coinvolgere più generalmente i processi di pensiero, per cui alla fine il suo testo diventa uno straordinario impasto di creatività freneticamente verbale e di critica esercitata sui tic di pensiero dei codici che attraversano il sociale. Ora, questo secondo tipo di creatività sembra quello più direttamente collegato alla tradizione della retorica "forte", quella che sfrutta l'eticità dei discorsi per farne oggetto di pensiero.

4. Creatività e riscrittura: aspetti cognitivi

Si può insegnare ad essere creativi? Domanda affascinante, ma indubbiamente impegnativa, anche perché ne nasconde almeno altre due: che cosa vuol dire essere creativi? o, per essere più precisi, che cosa succede quando si pensa di essere creativi? Vediamo allora se è possibile abbozzare delle risposte, tenendo presente il problema della creatività nella scrittura.

Ci sono almeno due atteggiamenti per rispondere a domande del genere. Il primo, quello scettico, consiste nel dire che il problema non andrebbe neppure posto: la creatività è qualcosa che non si può insegnare semplicemente perché non è un oggetto intellettuale socialmente diffuso, ma è riservato a pochi eletti. Per chi accetta questo modo di impostare il problema, la creatività è tutto sommato un fatto misterioso e che

³³ E' un libro che ha avuto un meritato successo e che sprigiona il senso del piacere dei ragazzi che lo hanno composto, sotto la guida della Zamponi.

comunque si risolve facendo l'appello di concetti come l'intuizione, la fantasia (nel senso non vichiano del termine) o addirittura l'illuminazione.

Una tendenza contraria è invece sostenere che la creatività può essere descritta come un processo che porta il "creatore" alla realizzazione di qualcosa che viene avvertito da lui stesso o da qualcun altro come nuovo o originale. Così intesa la creatività consisterebbe di una serie di fattori generali e di alcune strategie specifiche. Ora, siccome la creatività può essere pensata come un processo, capirla significa cercare di comprendere quali fasi le persone seguono nel porre in essere qualcosa che viene ritenuto "creativo".

Ma, per seguire una pista del genere, è necessario partire da alcune ipotesi sul lavoro cognitivo coinvolto nel lavoro di creazione. Queste ipotesi devono tenere conto di due fattori impliciti nel processo di creazione: (1) la creatività è un processo di tipo mentale che coinvolge la memoria, e cioè il modo in cui sono accumulate nella mente delle persone le conoscenze e il modo in cui queste conoscenze diventano accessibili; (2) la creatività non è un processo guidato da regole, non è cioè un processo "deterministico", per cui è possibile avere a portata di mano un algoritmo o una procedura effettiva di passi seguendo i quali sia possibile arrivare a un evento creativo.

Posti questi fattori, è possibile distinguere almeno due processi mentali di creazione delle informazioni: potremmo chiamare il primo processo creatività debole e il secondo creatività forte. Nel primo caso (creatività debole), il processo consiste semplicemente nel dire o nel fare qualcosa che non esisteva prima. E' il caso della creatività linguistica rozza, per intendere quel processo che dà luogo a forme che sono nuove rispetto ai dati di partenza. Così, molto spesso una frase può essere "nuova" almeno nel senso che non è mai stata pronunciata prima, pur essendo scarsamente creativa. O, per fare un altro esempio, si pensi al risultato di una moltiplicazione: posti due numeri è sempre possibile crearne un terzo che costituisce il risultato del processo. Ma in casi del genere ciò che si ottiene è in varia misura previsto dai dati di partenza e dall'operatore. Così, tornando a Queneau, nel caso si volesse riscrivere il testo di base sostituendo tutte le vocali delle sillabe toniche con una particolare, il risultato sarebbe creativo solo nella scelta dell'operazione, non nel risultato. E' questo il senso della creatività debole.

Nel secondo caso (creatività forte), il processo consiste nel creare qualcosa che non si poteva immaginare potesse esistere prima, in quanto quello che si ottiene non era prevedibile sulla sola base delle regole di costituzione delle informazioni. E se la creatività debole sembra essere di tipo "deduttivo" nel senso che è sufficiente partire dalle regole per arrivare al risultato, la creatività forte segue il percorso contrario perché è di tipo induttivo ed è guidata da esempi. Così, quando Queneau decide di riscrivere il suo testo passandolo al filtro di un particolare atteggiamento valutativo riflesso in uno stile specifico (ad esempio, quello del giovane universitario un po' ribelle e svagato), il risultato è imprevedibile perché di fatto crea un caso specifico di "infrazione" o, se si vuole, di adattamento delle regole linguistiche.

Per capire meglio questa distinzione tra due tipi di creatività, proviamo a considerare le due frasi seguenti:

(9) *Io il caffè lo prendo sempre da zia Clodovea*

(10) *Il mare è il sudore della terra*

Nel primo caso (9), siamo di fronte a qualcosa di creativo almeno nel senso che ci si presenta un enunciato particolare che è frutto di un'esperienza altrettanto particolare e in questo senso "nuova", ma che dipende semplicemente dal collegare un contenuto esperienziale a una forma che ne rende possibile la comunicazione. Nel secondo (10), la metafora di Empedocle è di tipo affatto diverso, intanto perché è un'enunciazione a vocazione universale e poi perché collega due esperienze in una terza che le trascende

entrambe, al di là di una lettura letterale che punti sulla "salinità" e sulla "traspirazione" come termini intermedi. Per riassumere, la contrapposizione tra due tipi di creatività, debole e forte, sembra reggersi su distinti orientamenti: nel primo caso, l'esperienza diventa comunicabile in quanto traduce il pensiero in forma; nel secondo caso, invece, si comunica una forma che crea un pensiero, come è indicato nella tabella 4.

Tabella 4. Caratteristiche della creatività debole e forte

CREATIVITA' FORTE	CREATIVITA' DEBOLE
orientamento sulla forma	orientamento sul contenuto
processo guidato da regole	processo guidato da modelli
metodo deduttivo	metodo induttivo

Naturalmente, di fronte a schematizzazioni di questo genere, si può correre il rischio di essere troppo decisi nel tagliare i contorni dei fenomeni, anche se va detto che questa contrapposizione può dimostrare una sua utilità proprio per la didattica della scrittura, come vedremo. Per il momento vediamo di tornare sul problema, ricordandone i principi-guida e verificandone la consistenza sul piano pratico.

Indipendentemente dagli esiti della creatività (debole o forte, nuova od originale), esiste una serie di principi-guida³⁴ che vale la pena di ricordare:

- (a) "il processo mentale che dà origine alla creazione non parte dal nulla, ma ha bisogno di alcuni dati di partenza su cui operare" (principio di accessibilità ai dati);
- (b) "c'è un insieme di restrizioni preesistenti o di criteri che vincolano l'atto creativo, sia di tipo testuale (generi), contestuale (situazioni) o cognitivo (operazioni mentali)" (principio delle restrizioni);
- (c) "il risultato del processo è vissuto come nuovo od originale rispetto a chi lo crea e a chi lo percepisce" (principio di originalità).

Questi tre principi sono strettamente collegati e comportano alcune assunzioni sul tipo di lavoro mentale richiesto da un atto creativo. Come è noto, in questi ultimi anni si sono moltiplicate le ipotesi interpretative su questo lavoro mentale all'interno delle scienze cognitive, e cioè di quelle scienze che si pongono il problema di descrivere come la mente elabora l'informazione. Quale che sia la prospettiva sotto cui operano questi modelli, è un dato di fatto che la creatività è un processo basato sulla memoria. L'idea più semplice è sostenere che è creativo ogni atto d'informazione che porta al recupero e alla rielaborazione di informazioni che sono in qualche modo rappresentate nella memoria. Da questo punto di vista, "creare" è subire l'effetto della propria memoria, in base al peso che le proprie esperienze passate hanno rispetto alla situazione con cui ci si confronta. La conseguenza più vistosa di un'impostazione di questo genere

³⁴ Si vedano le acute osservazioni di Ph. Johnson-Laird, 1990, p. 275 e segg. (ma in particolare pp. 276-77) e 1989, pp. 324 e segg.

è sostenere che la "creatività" non è dopotutto che un modo nuovo di formulare "vecchi problemi"³⁵ .

La teoria che meglio di altre ha elaborato queste concezioni di fondo è quella proposta da R. P. Abelson e R. C. Schank e dalla loro nozione di

script nell'ambito delle ricerche sull'Intelligenza Artificiale³⁶ .

Sostanzialmente uno script è un particolare formato di rappresentazione che organizza nella memoria le esperienze di vita quotidiana di una persona. Il fatto che si abbia ripetuto accesso a esperienze simili fa sì che l'atto di interpretazione delle conoscenze sia regolato da strutture astratte che conservano gli eventi, i personaggi e le scene più tipiche (e cioè più generali ed astratte) di una data situazione. Così, se pensiamo alla scena "sala d'attesa" questa scena sarà ospitata in un insieme di script che possono variamente coinvolgere le stazioni, lo studio del medico o del commercialista, ma anche le case editrici, le università e alcuni studi televisivi. In ogni caso, la scena comporterà l'organizzazione di una serie di eventi che sono richiamati nel momento in cui una data situazione "accende" uno script specifico. Gli script sono dunque organizzazioni ordinate di scene ripetute della vita quotidiana, che lavorano sul piano del contenuto e agiscono come potenti fonti di controllo delle aspettative generate da una specifica situazione. Sono, in altre parole, dei "regolatori di inferenze", nel senso che predispongono la mente a richiamare tutti quei dati che sono pertinenti in un contesto specifico. Più tecnicamente, gli script funzionano come "generatori automatici di spiegazioni rispetto a scene date", in quanto provvedono a pianificare il lavoro di interpretazione delle persone quando hanno a che fare con il processo di collegamento dei dati testuali. Ad esempio, posti di fronte alla chria di Diogene:

(11) "Diogene, che vide un giorno un fanciullo maleducato, percosse con una verga il suo maestro"

uno script provvede a "spiegare" il testo, giustificando l'azione di Diogene in base a inferenze causa-effetto previste nel formato di rappresentazione (compito di un educatore, è educare bene i propri allievi; se questo non avviene, ergo il maestro ha fallito nel suo compito, ergo si giustifica l'azione di Diogene). Se non si hanno script del genere, diventa arduo il compito di capire anche un breve testo come (11), perché risulta impossibile trovare una spiegazione. Osserva Schank: "What has creativity to do with explanation? Everything. When we come up with a new explanation we are being creative"³⁷ ("Che cosa ha a che fare la creatività con la spiegazione? Tutto. Quando giungiamo a una nuova spiegazione, stiamo diventando creativi").

Ma, se gli script possono funzionare come spiegazioni cristallizzate (o principi di interpretazione) che regolano l'accesso e il richiamo in memoria dei dati pertinenti, è possibile sostenere che esistono spiegazioni cristallizzate, come i proverbi, i detti memorabili, gli esempi e in genere le chria, che altro non sono se non testi cristallizzati in cui sono racchiusi dei principi di spiegazione. Si tratta insomma di strumenti particolarmente adatti al lavoro creativo perché dirigono sul contenuto, fanno ragionare sulle analogie e funzionano come modelli di comportamento cognitivo. Ma torniamo al problema della "creatività forte". In che modo è possibile collegare script e creatività orientata al contenuto? E' che, se si accetta la concezione secondo cui "creare in modo forte" significa dare forma a un pensiero originale, non è possibile sostenere che questo

³⁵ R. C. Schank, 1986, p. 24.

³⁶ R. C. Schank e R. Abelson, 1977. Sull'impatto delle ricerche in Intelligenza Artificiale in ambito educativo, cfr. D. Corno e G. Pozzo (a cura di), 1991, e R. C. Schank, 1992.

³⁷ R. C. Schank, 1986, p. 24.

pensiero sia già in qualche modo presente nella mente di chi crea. La soluzione consiste allora nello spostare il problema dai singoli script al collegamento tra script. L'originalità, nella sua essenza, si esprime nel lavoro di collegamento mentale tra organizzazioni di conoscenze che risultano separate (e il tutto avviene secondo nuovi formati di rappresentazione che Schank chiama MOP o "memorie organizzate per pacchetti"³⁸ " e TOP o "punti di organizzazione tematica"³⁹ "). Gran parte della comprensione creativa consiste dunque nella capacità di istituire dei nessi tra situazioni diverse, situazioni che sono richiamate sulla base di "ipotesi di similarità" (analogie). Ad esempio, com'è che l'episodio di Paolo e Francesca si potrebbe collegare con Romeo e Giulietta, e quest'ultimo con West Side Story?

Tentare di rispondere a domande di questo tipo significa sollecitare collegamenti tra le conoscenze depositate in memoria, aprire circuiti mentali originali e, grazie a questa apertura, vedere vecchi problemi (vecchie storie, ad esempio) nella luce di nuove configurazioni. Il cuore di ciò che intendiamo con la parola "creatività" sta nella capacità di giustificare - spiegandoli - questi nuovi collegamenti ed è in questo processo che probabilmente risiede l'essenza stessa di ciò che si intende per pensiero. La creatività è un atto dell'intelletto che dà forma alla corrispondenza che si può instaurare tra oggetti e figure (reti) mentali diverse. L'osservazione è stata fatta a suo tempo da G. B. Vico, quando ha affermato Ingenium facultas est in unum dissita, diversa conjungendi⁴⁰ ("L'ingegno è la facoltà di unificare cose separate, di congiungere cose diverse") per riferirla soprattutto alla fanciullezza, dato che nei fanciulli è più vivida e robusta la fantasia - la capacità di ragionare per immagini -, e alla memoria, che è gemella della fantasia.

Ora, se ci riportiamo all'esercizio della *chria* che ci ha trasmesso l'antichità, non è difficile vedere come l'invito a riscrivere le gnomai fosse sostanzialmente un invito a sperimentare un tipo di creatività del tutto analogo a quello che abbiamo designato con l'espressione di creatività "forte". Anche in questo caso, il problema per l'apprendista scrittore è quello di porre in correlazione - attraverso una consegna - due testi: la fonte dell'esercizio e il testo che ne deve risultare secondo la consegna specifica. L'abilità consiste nel saper mantenere, modificando la forma, il senso del testo (creatività debole), ovvero, variando i contenuti (ad esempio nella refutatio), nel saper dar vita a pensieri nuovi e originali (creatività forte).

5. Per una classificazione degli esercizi di riscrittura

Si può insegnare a essere creativi? Si può insegnare a scrivere? Queste due domande vanno probabilmente considerate insieme, almeno a stare alla lezione che ci proviene dall'antichità. Fin qui si è cercato infatti di dimostrare come invitare a riscrivere testi brevi, con una chiara struttura narrativa e un altrettanto chiaro sviluppo "etico", possa costituire uno strumento efficace di affinamento non solo delle risorse espressive, ma delle stesse abilità di ragionamento. In realtà, ciò che la *chria* consegna all'individuo in crescita e in genere all'apprendista scrittore è un'attenzione tutta particolare per le risorse, di varia natura, che vengono poste in essere durante la scrittura. Spesso infatti chi si appresta a scrivere non è consapevole che una stessa cosa può essere detta in molti modi e che comunque imparare a scrivere significa esercitare la virtù della

³⁸ R. C. Schank, 1982, pp. 83-110 e 143 e segg.

³⁹ R. C. Schank, 1982, pp. 110 e segg.

⁴⁰ G. B. Vico, "De antiquissima Italorum sapientia", in Opere, Laterza, Bari, vol. I, p. 179; si veda Mooney, p. 201.

pazienza nel collegare forme e contenuti. Vediamo allora di considerare quali esercizi di riscrittura possono scaturire da un uso intelligente della chria.

Ci sono molti modi per impostare gli esercizi di riscrittura. Se si segue Queneau, come si è visto, il più semplice è procedere alla riscrittura secondo un'attività ludica che via via pone l'apprendista di fronte a problemi semplici e piacevoli di riscrittura. In realtà, quello che manca a una didattica alla maniera di Queneau è una consapevolezza degli scopi che possono guidare gli esercizi, come abbiamo visto in più occasioni e conseguentemente di una loro "gradualità". A stare comunque alle indicazioni che guidavano la chria nell'antichità, è possibile considerare come la riscrittura vada esercitata secondo due parametri specifici: (a) quello della parafrasi (del riassunto e della sintesi⁴¹) e (b) quello della "chria".

Per il primo, come per il secondo, vale la pena di ricordare che è meglio affidarsi a testi brevi, volutamente semplici e di cui sia chiaramente individuabile una linea tematica. Il testo di cui si porterà qualche esempio nel discutere di una classificazione della riscrittura è quello notissimo tratto dalle Favole di Fedro, che si intitola La volpe e il corvo⁴², in una libera trascrizione:

"Una volpe che vide un giorno un corvo con un bel pezzo di formaggio stretto nel becco, prese astutamente a lodarlo dicendogli che a un uccello così straordinario mancava solo una voce melodiosa per essere il primo fra tutti; lusingato il corvo si mise a sfoggiare il suo canto, facendo cadere il formaggio che la volpe sveltissimamente afferrò prima di fuggire a gran carriera".

Anche un testo breve di questo genere si può prestare molto bene a una parafrasi. Si tratta di 64 parole. Proviamo a ridurlo a 37:

"Una volpe un giorno vide un bel pezzo di formaggio nel becco del corvo e allora prese a lusingarlo, invitando il corvo a cantare. L'operazione riuscì permettendo all'astuta volpe di afferrare il formaggio e scappare"

Proviamo ora a ridurle ancora in una sintesi:

"Un'astuta volpe ottenne il formaggio stretto nel becco di un corvo, facendolo cantare grazie a delle lusinghe".

⁴¹ Sull'importanza del riassunto per una didattica della scrittura, ho sviluppato qualche argomentazione in Corno, 1987.

⁴² Ecco la traduzione di Fernando Solinas della versione originale: " Chi si compiace di subdole lodi, di solito ne paga il fio con un pentimento segnato dalla vergogna. Appollaiato su un alto albero, il corvo si apprestava a mangiare un pezzo di formaggio sottratto da una finestra; la volpe lo vide e cominciò a parlargli così: "Che splendore hanno, o corvo, le tue penne! Che bellezza il tuo corpo e il tuo volto! Se tu avessi anche la voce, nessuna bestia con le ali verrebbe prima di te". Ma sì, quello sciocco, lasciò cadere dalla bocca il formaggio, che la volpe ingannatrice afferrò in un baleno con avidi denti. Troppo tardi se ne dolse la stupidità, gabbata, del corvo. Con questo si dimostra quanto vale l'ingegno; sul valore prevale sempre la saggezza".
Si tratta - curiosamente - di una favola che è molto citata dagli studi che si occupano di Intelligenza Artificiale (cfr. R. C. Schank, 1992, p. 181). Si vedano anche Minsky e Papert, 1970, pp. 42-44 (cit. in Haugeland, 1989, p. 180), i quali sostengono che per capire anche una semplice favola del genere è necessaria una "micro-teoria" dell'adulazione, senza la quale sarebbe impossibile comprenderla, a parere degli autori. L'impostazione (l'esistenza di microteorie per spiegare micromondi) richiama per certi aspetti la linguistica di Charles Fillmore, la cosiddetta frame linguistics (per Fillmore, si veda D. Corno e G. Pozzo, 1991, pp. 105-136).

Adesso le parole sono 17 ed è probabile che si riesca a riscrivere questo testo in un numero inferiore di parole. Quello che per noi conta è che in questa progressiva riduzione si sono esercitate delle raffinate abilità cognitive e linguistiche.

Ma veniamo all'ipotesi di classificazione degli esercizi di riscrittura ispirati alla "chria". Tenendo conto delle considerazioni fatte sin qui e senza complicare ulteriormente le cose, si possono individuare quattro classi o categorie più generali di riscrittura, a seconda che l'orientamento sia sulla forma o sul contenuto. Potremmo chiamare queste categorie nel modo seguente:

- riscrittura sintattica
- riscrittura semantica
- riscrittura pragmatica
- riscrittura cognitiva

Le prime due sono sostanzialmente orientate sulla forma, le ultime sul contenuto. Vediamo allora di considerarle in quest'ordine, tenendo presente le annotazioni sin qui sviluppate.

5.1 Riscrittura sintattica

Con questa espressione si può designare la consegna di riscrivere un testo secondo parametri sintattici e in genere formali. Vediamone qualche esempio.

(1) Riscrivere spostando un elemento. E' l'esercizio della clisi di cui ci parlano diffusamente i retori greci e latini. Nel nostro esempio, si può dare la consegna di riscrivere il testo mettendo al primo posto la parola voce:

"La voce, meglio se melodiosa e attraente, è l'unica cosa che manca al corvo per essere il primo fra tutti gli uccelli, almeno secondo l'opinione di un'astuta volpe. Il malcapitato, sensibile alle lusinghe, decide di cantare ed ecco che la volpe sveltissimamente afferra l'ambito formaggio che il corvo stringeva nel becco". (Erika G., 14 a.)

Naturalmente, questo esercizio può essere variato a seconda delle esigenze particolari del testo e del tipo di sintassi che vi presiede.

(2) Riscrivere modificando la struttura sintattica complessiva. Un buon esercizio può essere quello di cambiare il o i moduli ipotattici del testo in una formulazione paratattica e al tempo presente, come nel seguente:

"Una volpe vede un giorno un corvo. L'animale tiene stretto tra il becco un bel pezzo di formaggio e la volpe ne è attratta. Fa allora al corvo complimenti a profusione e infine esclama: "Una bella voce e tu saresti certamente il migliore tra tutti gli uccelli". Il corvo ne è davvero lusingato e per questa ragione sfoggia il suo canto. Il formaggio cade, la volpe lesta lesta lo agguanta e si getta in una fuga a gran carriera". (Nadia C., 13 a.)

(3) Riscrivere chiedendo di utilizzare particolari moduli sintattici. Si può chiedere di usare una subordinata relativa, una forma passiva, e così via. L'esercizio può rivelarsi di grande utilità soprattutto nel caso di costrutti particolarmente raffinati, come la concessiva:

"Sebbene fosse difficile far cantare un corvo che teneva stretto nel becco un bel pezzo di formaggio, una volpe astuta tentò la strada dell'adulazione riuscendo completamente nel suo intento". (Emanuele C., 20 anni)

Negli esercizi di riscrittura sintattica che sono orientati verso la forma, possono poi inserirsi tutte quelle variazioni che riguardano il piano anche grafico delle parole. Nella tabella 5 sono ad esempio riuniti tutti gli esercizi di Queneau che sembrano ispirarsi a una modalità di questo genere.

Tabella 5. Esercizi di Queneau a modalità sintattica (formale)

aferesi, aferesi 77
anagramma, anagrammi 41
apocope, apocopi 75
brevitas, telegrafico 137
crasi, sinalefe, parole composte 34
dissimilitudo o translatio, sostituzioni 167
enumeratio, repetitio, pleonasma, insistenza 57
epentesi (ripetuta e guidata), giavanese 185
epentesi, epentesi 173
esagerazione (cfr. anche exclamatio), esclamazioni 83
esagerazione (cfr. anche exclamatio), interiezioni 219
geminatio, davanti e di dietro 181
interpositio, a parte 101
metatesi, metatesi 179
metatesi, contre pèteries 195
omoteleuto, omoteleuti 45
paragoge, paragoge 175
parechema, annominatio, paronomasia, parecchesi 103
partes orationis, parti del discorso 177
permutatio, permutazioni per gruppi crescenti di parole 147
permutatio, (metagrafi) permutazioni per gruppi crescenti di lettere 145
poliplotto, poliptoti 73
protesi o prostesi, protesi 171
sinchisi, mixtura verborum sinchisi 18
sincopi, sincopi 79
tempi verbali passato prossimo 62
tempi verbali presente 65
tempi verbali passato remoto 67
tempi verbali imperfetto 69

Nota: il numero si riferisce alla pagina dell'edizione italiana di U. Eco.

5.2 Riscrittura semantica

Questo tipo di riscrittura indica quegli esercizi che hanno come finalità pratica principale il lessico e tutto quanto ha a che fare con la competenza lessicale. Non è certamente una riscrittura semplice perché comporta salde capacità di variazione sinonimica. (Viene dunque meglio se si ha un vocabolario a portata di mano). Ecco qualche esempio.

(1) Lipogrammi. Sono quegli esercizi in cui chi scrive deve evitare accuratamente parole scritte con una determinata vocale o consonante. Si legga l'esempio seguente (lipogramma in o):

"Un dì un'astuta bestia vide un alipede che aveva tra le fauci dell'Emmenthal. Prese scaltramente a dire che a un sì bel animale mancava unicamente un musicale cicalare. L'alipede si mise a esibire le sue qualità e gli cadde la cibaria che fu presa dall'animal cui era per natura furbizia" (Luca C., 13 a.)

(2) Riscrivere in rima. Esercizio che pone interessanti vincoli di scelta lessicale, non foss'altro per le rime (come ben sapeva Goffredo di Vinsauf). Si veda questa prova:

*"Un corvo, che da una volpe fu gabbato,
aveva nel becco del formaggio prelibato.
La volpe, tentata, lo avrebbe voluto
ma.. e se il corvo fosse stato astuto?
La volpe allora a lodarlo cominciò
e alla fine il corvo cantò.
Come andò a finire
è facile intuire.
Il formaggio fu il premio
di un colpo d'ingegno"
(Patrizia, P. 11 a.)*

(3) Riscrivere usando definizioni. E' un esercizio particolarmente attraente e coincide in sostanza con la tecnica dell'amplificatio di cui ci parla Quintiliano. Ecco l'inizio di una prova "C'era una volta quel pennuto tutto nero dal lungo becco, il corvo insomma, che incontra l'animale dalla lunga coda...".

Anche in questo caso, sono molte le esercitazioni che si possono proporre intorno alla forma del significato delle parole. La tabella 6 riassume quelle che si possono ascrivere a Queneau.

Tabella 6. Esercizi di Queneau a modalità semantica (formale)

antonomasia, nomi propri 183
barbarismus, verba graeca, MP ellenismi 149
correctio (litote di tipo testuale), negatività 37
crasi, sinalefe, parole composte 34
definitio, distinguo 42
definitio, definizioni 157
descriptio (iperbole), prezioso 221
descriptio, arcobaleno 21

descriptio, ritratto 213
 dissimilitudo o translatio, sostituzioni 167
 esagerazione (cfr. anche exclamatio), interiezioni 219
 genus sermonis, logo-rallye 23
 genus sermonis, fantomatico 105
 genus sermonis, filosofico 109
 ipotiposi (evidentia o illustratio), precisazioni 27
 ipotiposi (evidentia o illustratio), olfattivo 127
 ipotiposi (evidentia o illustratio), gustativo 129
 ipotiposi (evidentia o illustratio), tattile 131
 ipotiposi (evidentia o illustratio), visivo 133
 ipotiposi (evidentia o illustratio), auditivo 135
 lipogramma (metagrafismo), sinonimia, lipogrammi in a, e, o, i, u 163
 litote, litoti 7
 metatesi, contre peèteries 195
 onomatopea onomatopee 51
 ossimoro, controverità 187
 prognostica, pronostici 17
 schema analisi logica 53
 sermocinatio (descriptio), botanico 197
 sermocinatio (descriptio), medico 199
 sermocinatio (descriptio), gastronomico 203
 sermocinatio (descriptio), zoologico 105
 sermocinatio, volgare 91
 sermocinatio, ingiurioso 201
 sinonimie, parafrasi, anche geminatio partita doppia 5

Nota: il numero si riferisce alla pagina dell'edizione italiana di U. Eco.

5.3 Riscrittura pragmatica

Con la "riscrittura pragmatica" si entra in un tipo di riscrittura che punta a operazioni sul significato del testo. Possiamo intendere con questo termine tutti quegli esercizi in cui le consegne mettono a fuoco particolari azioni comunicative o specifici registri linguistici. Si tratta di una riscrittura molto più complessa delle precedenti che coinvolge una serie di ipotesi di larga portata, anche se non mancano esercizi semplici e molto utili, come il primo qui indicato.

(1) Riscrivere con una domanda nella forma diretta. Esercizio molto semplice, ma che pone alcuni interessanti problemi di interpretazione: che cosa deve contenere la domanda? Eccone un esempio:

"Ci si può davvero fidare di chi ci loda? Provate a farvelo raccontare dal corvo protagonista di questa storia. Una volpe che vide un giorno un corvo con un bel pezzo di formaggio stretto nel becco, prese astutamente a lodarlo dicendogli che a un uccello così straordinario mancava solo una voce melodiosa per essere il primo fra tutti; lusingato il corvo si mise a sfoggiare il suo canto, facendo cadere il formaggio che la volpe sveltissimamente afferrò prima di fuggire a gran carriera". (Paolo A., 13 a.)

(2) Riscrivere sotto forma di dialogo o conversazione. Questa consegna può risultare particolarmente gradita a chi affronta per la prima volta i problemi della riscrittura pragmatica. E' che in questo modo è più semplice riprodurre modalità comunicative della vita reale.

(3) Riscrivere imitando l'italiano dialettale o il gergo dei giovani o altri gerghi fortemente caratterizzati. In questo caso, la consegna permette di simulare (per imitatio) i tic espressivi di determinati registri linguistici. Ecco l'inizio del nostro testo secondo le cadenze del piemontese-italianizzato: "O basta là! Guarda te a fare del bene cosa può succedere. 'Na volta, nianca troppo tempo fa, 'n bel curvas se ne stava col suo pezzo di robiola...".

La riscrittura pragmatica consente una nutrita serie di variazioni a seconda del gergo o del registro che si decide di imitare. Da questo punto di vista, è il modulo che meglio dà espressione all'operazione della sermocinatio, di cui si parla nella tradizione retorica. Inoltre, è forse questo il tipo di riscrittura che più di altri incorpora l'idea di "genere testuale" (genus sermonis). Infatti, restando all'interno di una prospettiva che punta al problema della rappresentazione mentale delle conoscenze, sarebbe sbagliato pensare all'interpretazione dei generi come a un fatto puramente enciclopedico o addirittura grammaticale: ogni genere in realtà esprime non tanto un "modello ideale", quanto il modo in cui il singolo parlante si raffronta con questo modello ideale (è cioè il risultato del collegamento che una persona istituisce tra le conoscenze e il proprio modo di interpretarle).

Si veda nella tabella 7 l'elenco delle proposte di Queneau che si potrebbero far rientrare in questa categoria.

Tabella 7. Esercizi di Queneau a modalità pragmatica (sul contenuto)

apostrofe (invocatio), apostrofe 111
colloquium personarum, sermocinatio, inatteso 225
descriptio (iperbole), prezioso 221
descriptio, pregiudizi 121
descriptio, ritratto 213
esagerazione (cfr. anche exclamatio), sorprese 12
genus sermonis, sogno 15
genus sermonis, lettera ufficiale 47
genus sermonis, comunicato stampa 49
genus sermonis, interrogatorio 93
genus sermonis, ode 139
genus sermonis, latino maccheronico 189
genus sermonis. geometrico 215
imitatio canzone 71
imitatio sonetto 125
imitatio tanka 159
imitatio versi liberi 161
interpositio, a parte 101
narratio, commedia 97
reticentia o interruptio/aposiopesi(v. dubitatio) esitazioni 25
reticentia (v. dubitatio), ignoranza 61

reticentia (v. dubitatio), impotente 207
sermocinatio, modern style 209
sermocinatio (anche dubitatio), maldestro 113
sermocinatio (iperbole), ampolloso 88
sermocinatio, aspetto soggettivo 129
sermocinatio, altro aspetto soggettivo 30
sermocinatio, svolgimento 33
sermocinatio, vero? 87
sermocinatio, volgare 91
sermocinatio, disinvolto 117
sermocinatio, reazionario 151
sermocinatio, insiemistica 155
sermocinatio, perlee Englaysee 193
sermocinatio, barbarismus, anglicismi 169
sermocinatio, barbarismus, francesismi 191
sermocinatio, barbarismus, contadino 217
sermocinatio (descriptio), probabilista 211
sermocinatio (iperbole), ampolloso 88
sermocinatio, pleonasma, me, guarda 81
sermocinatio, pleonasma, dunque, cioè' 87

Nota: il numero si riferisce alla pagina dell'edizione italiana di U. Eco.

5.4 Riscrittura cognitiva

Questa riscrittura è forse la più delicata e, per certi aspetti, nuova e interessante. In questo caso si tratta di coinvolgere lo scrittore sul piano di strutture linguistiche e cognitive di una certa profondità, facendogli modificare l'organizzazione di un singolo script ovvero collegandone più d'uno in modo creativo.

(1) Riscrivere risalendo dall'ultima informazione alla prima. Consegna che comporta un certo impegno perché costringe a ricostruire la linea dei fatti narrati, modificandone i rapporti logici. Ecco la riscrittura in tal senso di uno studente universitario:

"Un giorno una volpe fuggì di gran carriera con un pezzo di formaggio tra le fauci, dopo averlo afferrato da un corvo credulone che si era messo a cantare sensibile alle sue lusinghe, secondo cui, se avesse cantato, avrebbe dimostrato di essere il primo tra tutti gli uccelli, perché in possesso di una voce melodiosa" (Alessandro P., 21 a.)

(2) Riscrivere utilizzando un punto di vista inusitato. Si tratta di trasformare il testo di base, considerandone la storia nella prospettiva di un personaggio o di un elemento della stessa. Ad esempio, come si può riscrivere il testo dal punto di vista del "formaggio"? Ecco, la soluzione di una studentessa universitaria:

"Già essere un pezzo di formaggio non è gran ché, dico socialmente. Ma anche a un pezzo di formaggio possono capitare delle avventure. Me ne sto bel bello in un piattino al fresco sul davanzale di una finestra, quando un corvaccio mi prende e stretto nel becco mi porta sulla cima di un albero. Sto per essere divorato, ma inizio a sentire una

volpe che parla delle grandi qualità del corvo. "Ma questa è matta!", mi dico. Poi capisco dove vuole arrivare, quando inizia a dirgli che a un uccello così straordinario manca solo una voce melodiosa per essere il primo tra tutti. Capirai. Lo stolto si mette a cantare e io volo tra le fauci della furba volpe. Ben gli sta, anche se adesso per me cominceranno i guai veri". (Daniela S., 23 a.)

(3) Riscrivere cambiando i personaggi. In questo caso, la riscrittura deve mantenere la struttura astratta del racconto (il suo tema di fondo), modificando la situazione che ne dà realizzazione. Ecco il testo creato da uno studente di 13 anni:

"Marco un giorno vide che Giovanni aveva l'ultimo compact dei REM e, sapendo che non glielo avrebbe mai prestato, prese a lodarlo dicendogli che a un atleta bravo come lui mancava solo una cosa: la capacità di salire cinque pertiche una dopo l'altra, per essere il migliore della scuola. Lusingato Giovanni cominciò a salire la prima pertica, lasciando il compact disk su una panca, dove fu facile preda dell'astuto Marco". (Luca C., 13 a.)

Come si noterà, questo tipo di riscrittura è particolarmente interessante proprio per la sua capacità di movimentare abilità profondamente coinvolte con l'azione creativa. E' cioè conseguenza diretta dell'essenza stessa della creazione (e forse del "pensiero"): la possibilità della vis mentis (della forza del ragionamento) di connettere due cose che potrebbero apparire disparate. Ha scritto Vico che la creatività (l'inventio) consiste in "quella felice capacità di collegare nel discorso cose differenti in forma adatta e altrettanto elegante"⁴³.

La tabella 8, come al solito, indica alcuni degli esercizi di Queneau che sembrano condividere una riscrittura di tipo cognitivo (il fatto che alcuni di questi esercizi ricadano anche sotto altre categorie, dipende semplicemente dalla sovrapposizione della modalità pragmatica e cognitiva, in molti casi).

Tabella 8. Esercizi di Queneau a modalità cognitiva (sul contenuto)

colloquium personarum, sermocinatio, inatteso 225
imitatio canzone 71
imitatio sonetto 125
imitatio tanka 159
imitatio versi liberi 161
ipotiposi (evidentia o illustratio), gustativo 129
metafora metaforicamente 8
narratio, animismo 39
ordo artificialis, espressione (intreccio) retrogrado 11
ossimoro, controverità 187
sermocinatio, perlee Englaysee 193
sermocinatio, barbarismus, anglicismi 169
sermocinatio, barbarismus, francesismi 191
sermocinatio, barbarismus, contadino 217

Nota: il numero si riferisce alla pagina dell'edizione italiana di U. Eco.

⁴³ Così Vico nelle Institutiones oratoriae, p. 95; cfr. Mooney, p. 206.

6. In conclusione

Questo studio aveva lo scopo di esaminare un po' più nei particolari un tipo di esercitazione che la tradizione della retorica classica ci ha trasmesso per favorire l'apprendimento della scrittura. Si tratta della *chria*, cioè di un'esercitazione che è strettamente imparentata con la nozione di massima (*gnômé*) di derivazione aristotelica e con quella di *sententia*, così ben studiata da Quintiliano. Essa invita gli apprendisti scrittori - a partire da un testo breve e agile - a riscriverlo secondo consegne specifiche che hanno a che fare con problemi di forma (*verba*) e di contenuto (*res*). Ma si presenta anche - lo ribadirà il Medioevo - come un elemento specifico di composizione testuale e di generazione del senso complessivo di un discorso.

La lezione importante che ci deriva dall'antichità è il legame strettissimo che intercorre tra forma e contenuto, da un lato, e con il problema più generale della creatività, dall'altro. Nel primo caso, abbiamo visto che il nostro secolo ha accettato la *chria* soprattutto nella prospettiva formale, e questo ha fatto sì che se ne potesse avere, grazie alla straordinaria realizzazione di Queneau, una visione decisamente ludica. In realtà, accettare della riscrittura solo questo aspetto giocoso significa non vederne le straordinarie risorse di pensiero e il potere pratico di abituare a scrivere con più attenzione per i raccordi "forma-contenuto".

Nel secondo caso, abbiamo visto come creatività, scrittura e riscrittura siano fortemente collegate. In particolare, quello che sembra coinvolto maggiormente nei processi di scrittura è la capacità delle persone di procedere mentalmente a delle trasformazioni di materiali di base. In sostanza, per poter essere creativi in modo forte, le persone devono richiamare e collegare dei modelli o reti o *script* che hanno in qualche modo interiorizzato (il che spiega tra l'altro come mai i bambini riescano ad essere così creativi, visto che non si pongono limiti alla possibilità di collegare tra loro dati, a volte anche impertinenti). Il problema è allora capire che tra creatività nella scrittura e capacità di comprensione nella mente esiste una strettissima relazione, tanto che possiamo immaginare che il problema principale della "creatività" (di una creatività forte) è sapere dove si vuole inventare e non soltanto come.

A questo punto, il problema è che se vogliamo ottenere delle idee nuove, dobbiamo usare come base le idee vecchie⁴⁴, esattamente come sta scritto nell'esercizio della *chria*. Entro questa prospettiva, la creatività non è un processo misterioso, ma un processo che ha alla base dei meccanismi di trasformazione di quegli schemi che regolano la comprensione del mondo. Si è tanto meno creativi, quanto meno si è disposti a cambiare la propria visione del mondo, a cambiare cioè tutte quelle aspettative che si sono rivelate infruttuose.

Trasferito sul piano della scrittura, questo ragionamento è compatibile con l'argomentazione secondo cui scrivere è uno degli strumenti più potenti per esercitare la propria creatività. Sotto questo rispetto, è "grande scrittore" non chi dimostra di saper infrangere le regole in modo drastico, ma chi riesce a trasformarle senza con questo penalizzare la possibilità del lettore di entrare in contatto con lui⁴⁵. Soffia infatti nella scrittura come nella creatività, il venticello della libertà e della democrazia. La riscrittura e la *chria* sono al loro servizio.

⁴⁴ Si veda R. C. Schank, 1986, p. 200.

⁴⁵ E' colui che lotta con l'inesprimibile per poterlo esprimere, come dice una famosa massima.

APPENDICE

PER UNA CLASSIFICAZIONE DELLE RISCRIITTURE DI QUENEAU (Esercizi di Stile)

Questo elenco contiene gli Esercizi di stile di Queneau, ridistribuiti e classificati secondo le figure retoriche - in senso lato - che hanno contribuito, secondo diverse modalità, a guidarne la riscrittura. Non sempre, ovviamente, tale figura è - per così dire - solitaria: spesso l'estro di Queneau (come ha giustamente osservato il traduttore-riscrittore italiano, che è Umberto Eco) l'ha portato a collegare più figure in un stesso testo. La figura indicata è allora solo uno dei principi ordinatori degli esercizi. Il che non toglie che certi esercizi potrebbero leggersi secondo molte altre modalità di organizzazione del discorso.

Per comodità del lettore, l'elenco contiene (a) l'espressione che denota la figura retorica, seguita da una sigla (MP = metaplasma; MS = metasemema; MT = metatassi; ML = metalogismo) che individua la figura in base alla classificazione proposta dal Gruppo **m**; (b) il numero d'ordine dell'esercizio, il numero della pagina della versione italiana (Giulio Einaudi Editore, Torino 1983) e - quando c'è - il numero che rinvia al o ai paragrafi dell' Handbuch der Literarischen Rhetorik, di Heinrich Lausberg (Max Hueber Verlag, München 1960) dove la figura o il fenomeno retorici sono trattati; (c) sulla terza riga di ciascuna voce, una breve descrizione dei criteri generali che hanno ispirato l'esercizio (spesso questi criteri coincidono con la definizione di una figura); e, infine, (d) il rinvio alla modalità di riscrittura (sintattica, semantica, pragmatica o più marcatamente cognitiva) di cui si è parlato nel testo che precede. In questo caso il numero o i numeri che seguono rinviano alle pagine del Manuale di retorica di Bice Garavelli Mortara (Valentino Bompiani, Milano 1989), dove il lettore potrà trovare preziose ed esaustive informazioni sulla figura che ha prodotto l'esercizio.

aferesi, MP

aferesi 36 77 (462, 2, a)

caduta di una vocale o sillaba iniziale (ad es., "scuro" da "oscuro") sintattica 124

anagramma, MP

anagrammi 20 41

permutazione totale delle lettere o dei suoni di una parola che dà luogo ad altre parole di significato diverso (ad es., "antico romano" da "Marco Antonio")

sintattica 130

antonomasia, MS

nomi propri 79 183 (580)

inserimento di nomi propri

semantica 174-175

apocope, MP

apocopi 35 75 (462, 2, c)

caduta delle vocali finali di parola (ad es., "po" per "poco", "be" per "bene") sintattica 124

apostrofe (invocatio), ML

apostrofe 50 111 (762)

allocuzione in quanto "svolta improvvisa" del discorso in cui si fa appello a destinatari del medesimo non necessariamente presenti
pragmatica 269-270

barbarismus, verba graeca, MP

ellenismi 64 149 (477)

uso insistito di termini di derivazione greca classica
semantica 119-120

brevitas, MT

telegrafico 60 137 (297, 881)

stile telegrafico
sintattica 254

colloquium personarum, sermocinatio, ML

inatteso 99 225 (290,3b)

conversazione con finale a sorpresa
pragmatica, cognitiva 267

correctio (litote di tipo testuale), ML

negatività 18 37 (394)

uso di modalità descrittive di tipo negativo (ad es., avverbi di negazione) semantica
178-180

crasi, sinalefe, MS

parole composte 17 34 (493, 972)

parole composte, parole macedonia (o sandwich)
sintattica, semantica 124, 129

definitio, MT

distinguo 21 42 110, (782)

parodia delle definizioni (ad es., "giovinotto" = "un sette da poco cresciuto") semantica,
241

definitio, MT

definizioni 67 157 (110, 782)

uso insistito di definizioni al posto dei sostantivi e di altre parole
semantica 241

descriptio (iperbole), ML

prezioso 98 221 (810-813)

parodia della descrizione classica con uso insistito di aggettivi di tipo aulico
semantica, pragmatica 180-183, 240

descriptio, ML

arcobaleno 10 21 (810, 1133)

uso di termini che si riferiscono ai colori
semantica 240

descriptio, ML

pregiudizi 53 121 (810, 1133)

descrizione della scena secondo il punto di vista dello scrittore, con insistenza sulle frasi nominali
pragmatica 240

descriptio, ML

ritratto 94 213 (810, 818)
parodia delle descrizioni
semantica, pragmatica 240

dissimilitudo, variatio o translatio, MS

sostituzioni 71 167 (558)
sostituzioni dei termini con altri termini - più o meno a caso - mantenendo la struttura sintattica del racconto
sintattica, semantica 188-190

enumeratio, repetitio, pleonaso, ML

insistenza 27 57 (434, 503)
accumulo progressivo delle informazioni testuali
sintattica 218

epentesi (ripetuta e guidata), MP

giavanesi 80 185 (484)
inserimento di sillabe "f + vocale", con la vocale della sillaba che precede (ad es., "mezfezofogiorfono")
sintattica 124

epentesi, MP

epentesi 74 173 (483)
inserzione di una lettera o di un suono nel corpo della parola (ad es., "Genova" rispetto al lat. GENUA)
sintattica 124

esagerazione (cfr. anche exclamatio), ML

sorprese 6 12 (438, 809)
segnali di meraviglia (esclamazioni) e anticipazione di domande
pragmatica 271

esagerazione (cfr. anche exclamatio), ML

esclamazioni 39 83 (438, 809)
uso insistito di esclamazioni
sintattica, semantica 271

esagerazione (cfr. anche exclamatio), ML

interiezioni 97 219 (438, 809)
uso insistito di esclamazioni
sintattica, semantica 271

geminatio, MT

davanti e di dietro 78 181 (618)

inserimento ogni due o tre parole dell'espressione "davanti" seguita da "di dietro", secondo lo schema "davanti x x x di dietro"
sintattica 191-192

genus sermonis, ML

sogno 7 15

descrizione di un sogno
pragmatica 20 e segg.

genus sermonis, ML

logo-rallye 11 23

parodia ottenuta inserendo una serie precisa di termini che rinviano a più campi lessicali ma con un minimo di tema unificante
semantica 20 e segg.

genus sermonis, ML

lettera ufficiale 23 47

parodia delle lettere ufficiali e burocratiche
pragmatica 20 e segg.

genus sermonis, ML

comunicato stampa 24 49

parodia dei comunicati stampa (recensione)
semantica, testuale 20 e segg.

genus sermonis, ML

interrogatorio 44 93

parodia dell'interrogatorio
pragmatica 20 e segg.

genus sermonis, ML

fantomatico 48 105

parodia del giallo frammisto al verbale di polizia
semantica, testuale 20 e segg.

genus sermonis, ML

filosofico 49 109

parodia del discorso filosofico
semantica, testuale 20 e segg.

genus sermonis, ML

latino maccheronico 82 189

parodia del latino maccheronico
pragmatica 20 e segg.

genus sermonis, ML

geometrico 95 215

parodia del testo scientifico-matematico
semantica, testuale 20 e segg.

imitatio

canzone 33 71 (1143-1144)
parodia di una poesia di Leopardi ("Il passero solitario")
pragmatica, cognitiva

imitatio

ode 61 139 (1143-1144)
parodia del genere letterario (versi per lo più senari)
pragmatica, cognitiva

imitatio

sonetto 54 125 (1143-1144)
parodia di "Tanto gentile e tanto onesta pare"
pragmatica, cognitiva

imitatio

tanka 68 159 (1143-1144)
parodia di una forma poetica giapponese
pragmatica, cognitiva

imitatio

versi liberi 69 161 (1143-1144)
parodia di testi poetici a versi liberi
pragmatica, cognitiva

interpositio, MT

a parte 46 101 (860)
uso insistito di incisi con osservazioni personali su quanto si sta raccontando
sintattica, pragmatica 257, 295-296

ipotiposi (evidentia o illustratio), ML

Precisazioni 13 27 (810)
descrizione particolareggiata con insistenza su dati numerici o altrimenti oggettivi
semantica 240

ipotiposi (evidentia o illustratio), ML

olfattivo 55 127 (810)
descrizione particolareggiata e insistita su elementi olfattivi richiamati nella scena
semantica 240

ipotiposi (evidentia o illustratio), ML

gustativo 56 129 (810) descrizione particolareggiata e insistita su elementi gustativi
richiamati nella scena (per similitudine e analogia)
semantica 240

ipotiposi (evidentia o illustratio), ML

tattile 57 131 (810)
descrizione particolareggiata e insistita su elementi tattili richiamati nella scena (per
similitudine e analogia)
semantica 240

ipotiposi (evidentia o illustratio), ML

visivo 58 133 (810)

descrizione particolareggiata e insistita su elementi visivi richiamati dalla scena (per similitudine e analogia)

semantica 240

ipotiposi (evidentia o illustratio),

auditivo 59 135 (810)

descrizione particolareggiata e insistita su elementi uditivi richiamati nella scena (per similitudine e analogia, con abbondante uso di onomatopée) semantica 240

lipogramma (metagrafismo), sinonimia, MS

lipogrammi in a, e, o, i, u 70 163

testi che non contengono occorrenze di una determinata vocale (o consonante)

semantica

litote, MS

litoti 6 7 (586)

negazione del contrario attraverso perifrasi

semantica 178-80

metafora ML

metaforicamente 4 8 (558)

sostituzione di parole attraverso somiglianze concettuali

semantica 160-66, 305-306

metatesi, MP

metatesi 77 179 (494)

inversione nell'ordine dei suoni (delle lettere) di una parola (ad es., "interpretare" al posto di "interpretare")

sintattica 126

metatesi, MP

contre pèteries 85 195 (494)

modifica delle sillabe alla ricerca di doppi sensi

sintattica, semantica 126

narratio, ML

animismo 19 39

raccontare secondo il punto di vista di un oggetto (ad es., un cappello) cognitiva 68-75

narratio, ML

commedia 45 97 (1185)

parodia di un copione teatrale

pragmatica, testuale 68-75

omoteleuto, MP

omoteleuti 22 45 (725-728)

somiglianza nella terminazione delle parole

sintattica 233-34

onomatopea

onomatopee 25 51 (548)

onomatopee

semantica 132-33

ordo artificialis, espressione (intreccio) ML

retrogrado 5 11 (452)

rielaborazione del racconto a partire dal fondo

cognitiva 106

ossimoro, MS

controverità 81 187 (807)

negazione per contrario di parte degli elementi della scena (ad es., "Chi fa in compagnia, resta in solitudine" per "Chi fa da sé, fa per tre")

semantica, cognitiva 245-47

paragoge, MP

paragoge 75 175 (483)

aggiunta in fine parola di una lettera o di un suono (ad es., la variante dialettale "filme" per "film")

sintattica 124

parechema, annominatio, paronomasia, MT

parechesi 47 103 (637)

accostamento di due o più parole di suono simile o uguale per dar rilievo all'opposizione dei significati (ad es., "chi non risica non rosica")

sintattica 208-210

partes orationis, MS

Parti del discorso 76 177 (61)

analisi morfologica tradizionale delle parole che rientrano nel testo, suddivise nelle varie categorie

sintattica

permutatio, MP

permutazioni per gruppi crescenti di parole 63 147 (801)

permutazioni di parole a schema libero

sintattica 248-49

permutatio, MP (metagrafi)

permutazioni per gruppi crescenti di lettere 62 145 (801)

permutazioni di lettere a schema libero

sintassi 130-32

poliptopo, MT

poliptoti 34 73 (643)

ripresa in frasi successive di un periodo di una stessa parola iniziale, mutando caso, numero o genere (ad es. "I bambini amano i cioccolatini, ai bambini piacciono")

sintattica 211-212

prognostica, ML

poronostici 8 17 (365)
descrizione al futuro, nel senso della previsione
semantica

protesi o prostesi, MP

protesi 73 171 (482)
anteposizioni di una lettera o di uno suono (ad es "per iscritto")
sintattica 124

reticentia o interruptio/aposiopesi (v. dubitatio), ML

esitazioni 12 25 (887)
interruzione frequente del discorso con punti di sospensione o domande pragmatica
255-56

reticentia (v dubitatio), ML

ignoranza 29 61 (887)
risposte reticenti a domande insistenti
pragmatica 255-56

reticentia (v dubitatio), ML

impotente 91 207 (887)
domande insistenti senza risposta
pragmatica 255-56

schema

analisi logica 26 53 (498-527)
parodia dell'elencazione degli elementi del testo, considerati nei loro aspetti sintattico-
funzionali e separati da un punto
semantica

sermo manifestus, ML

notazioni 1 3 (540, 1)
discorso piano ed esplicito, testo base
testo

sermocinatio, ML

aspetto soggettivo 1 14 (820-825, 1131-1132)
parodia del gergo personale
pragmatica 266-67

sermocinatio, ML

altro aspetto soggettivo 15 30 (820-825, 1131-1132)
parodia del gergo personale
pragmatica 266-67

sermocinatio, ML

disinvolto 52 117 (820-825 1131-1132)
ricostruzione di un dialogo molto rapido (scenetta)
pragmatica 266-67

sermocinatio, ML

ingiurioso 88 201 (820-825, 1131-1132)
uso insistito di termini negativi (soprattutto di repellenza per la scena) semantica 266-67

sermocinatio, ML

insiemistica 66 155 (820-825 1131-1132)
parodia del gergo matematico-insiemistico
pragmatica 266-67

sermocinatio, ML

modern style 92 209 (820-825, 1131-1132)
parodia del gergo giovanile
pragmatica 266-67

sermocinatio, ML

perlee Englaysee 84 193 (820-825, 1131-1132)
traduzione in pronuncia inglese
pragmatica, cognitiva 266-67

sermocinatio, ML

reazionario 65 151 (820-825, 1131-1132)
parodia di gergo personale, insistito su luoghi comuni
pragmatica 266-67

sermocinatio, ML

svolgimento 16 33 (820-825, 1131-1132)
parodia dello svolgimento di un tema alle elementari
pragmatica 266-67

sermocinatio, ML

vero? 41 87 (820-825, 1131-1132)
parodia del gergo personale
pragmatica 266-67

sermocinatio, ML

volgare 43 91 (820-825, 1131-1132)
parodia del gergo personale (parole volgari)
pragmatica, semantica 266-67

sermocinatio (anche dubitatio), ML

maldestro 51 113 (820-825, 1131-1132)
parodia del gergo degli studenti universitari impegnati che chiedono consiglio al pubblico su come proseguire il discorso
pragmatica, semantica 242, 266-67

sermocinatio (descriptio), ML

botanico 86 197 (810, 820-825)
uso insistito di termini di matrice e riferimento botanici
semantica 240, 266-67

sermocinatio (descriptio), ML

medico 87 199 (810, 820-825)

uso insistito di termini di matrice e riferimento medico
semantica 240, 266-67

sermocinatio (descriptio), ML

gastronomico 89 203 (810, 820-825)

uso insistito di termini di matrice e riferimento gastronomici
semantica 240, 266-67

sermocinatio (descriptio), ML

zoologico 90 105 (810, 820-825)

uso insistito di termini di matrice e di calco zoologico
semantica 240, 266-67

sermocinatio (descriptio), ML

probabilista 93 211 (810, 820-825)

uso insistito di termini di matrice probabilista
semantica 240, 266-67

sermocinatio (iperbole), ML

ampoloso 42 88 (579, 820-825, 909-910)

parodia del gergo personale (tic espressivi letterari e colti)
pragmatica, semantica 180-83, 266-67

sermocinatio, barbarismus, ML

anglicismi 72 169 (810, 477)

uso insistito di termini a pronuncia o a calco inglese
pragmatica, cognitiva 119-20, 266-67

sermocinatio, barbarismus, ML

francesismi 83 191 (810, 477)

uso insistito di termini a pronuncia o a calco francese
pragmatica, cognitiva 119-20, 266-67

sermocinatio, barbarismus, ML

contadino 96 217 (810, 477)

parodia del dialetto piemontese
pragmatica, cognitiva 119-20, 266-67

sermocinatio, pleonasma, ML

me, guarda 38 8' (820-825, 503)

parodia del gergo personale (tic espressivi)
pragmatica 121, 266-67, 296-97

sermocinatio, pleonasma, ML

dunque, cioè 40 87 (820-825, 503)

parodia del gergo personale (tic espressivi)
pragmatica 121, 266-67, 296-97

sinchisi, mixtura verborum, MT

sinchisi 9 18 (716)

mescolanza dell'ordine abituale delle parole

sintattica 231

sincopi, MP

sincopi 37 79 (462, 2, b)

caduta di una vocale all'interno di una parola (ad es., "spirto" per "spirito")

sintattica 124

sinonimie, parafrasi, MS (anche geminatio partita doppia)

partita doppia 2 5 (615-618)

sinonimie attraverso la ripetizione continua di coppie di parole (cfr. anche parafrasi)

semantica 213-14

tempi verbali

passato prossimo 29 62

uso insistito del passato prossimo

sintattica

tempi verbali

presente 30 65

uso del presente

sintattica

tempi verbali

passato remoto 31 67

uso insistito del passato remoto

sintattica

tempi verbali

imperfetto 32 69

uso insistito dell'imperfetto

sintattica

Un esperimento

Dopo aver esaurientemente approfondito gli aspetti teorici sul processo di scrittura il professor Dario Corno ha invitato i docenti a mettere in atto alcune tecniche di riscrittura partendo da alcuni brevi raccontini e seguendo delle precise indicazioni.

Si è trattato di elaborare quattro tipi di riscrittura:

a. sintattica (dall'ipotassi alla paratassi; eventualmente dalla paratassi all'ipotassi; spostando un elemento - il corvo oppure il formaggio- all'inizio del testo; inserendo una subordinata- concessiva, ecc.);

b. semantica (eliminando una vocale; sostituendo alcuni lessemi con definizioni; riscrivendo in rima; iniziando i singoli periodi con una lettera data - abbecedario -; arricchendo il testo con un'accentuata utilizzazione degli aggettivi);

c. pragmatica (utilizzando vari registri linguistici: ad es. il dialetto o un codice particolare o segreto, come potrebbe essere - per restare a un esempio tipicamente ticinese - la "lingua al contrario", citata da Franco Lurà nel suo noto studio sui dialetti del Mendrisiotto; cambiando il punto di vista; inserendo particolari toni emozionali , ecc.);

d. cognitiva (riassumendo a partire dalla fine; inserendo una o più domande in forma diretta; cambiando i personaggi o i loro ruoli).

Ci è sembrato interessante documentare il resoconto della giornata di aggiornamento inserendo "un'antologia" di riscritture elaborate in piccoli gruppi dai docenti, che con molto entusiasmo hanno aderito alla proposta di passare, semel in anno, dall'altra parte della barricata.

Riportiamo i testi di partenza da scegliere per le successive riscritture:

1. La volpe e il corvo

Una volpe che vide un giorno un corvo con un bel pezzo di formaggio stretto nel becco, prese astutamente a lodarlo dicendogli che a un uccello così straordinario mancava solo una voce melodiosa per essere il primo fra tutti; lusingato il corvo si mise a sfoggiare il suo canto, facendo cadere il formaggio che la volpe sveltissimamente afferrò prima di fuggire a gran carriera.

2. Il topo e la fata

Un giorno un tale, che aveva aiutato un topo a liberarsi da un sortilegio e a trasformarsi così in una bella fata, venne premiato con la singolare possibilità di leggere nei pensieri altrui, ma ben presto restituì il premio alla fata dicendo che non era poi tanto piacevole sapere che cosa pensassero realmente di lui i suoi amici.

3. L'asino e il carico

Un giorno un asino, che doveva trasportare un carico di sale, nell'attraversare il fiume, scivolò e il sale venne sciolto dall'acqua cosicché l'asino si sentì molto più leggero; il giorno dopo, lo stesso, che doveva trasportare un carico di spugne, pensò di scivolare volontariamente e mal gliene incolse perché le spugne si inzupparono d'acqua trascinandolo sul fondo il povero asino.

4. Il topo di biblioteca (da G. Rodari)

Un giorno un topo che viveva in una biblioteca andò a trovare dei suoi parenti in un solaio, ai quali raccontò di aver mangiato gatti e un sacco di altre cose e che tutti sapevano di carta e d'inchiostro, quando all'improvviso balzò fuori un gatto vero che gli rimproverò di confondere la letteratura con la realtà; per fortuna del topo, il gatto fu distratto da un ragno e il topo si mise in salvo.

5. La rivoluzione agricola

La rivoluzione agricola del '700 in Inghilterra fu molto importante. raddoppiò la resa cerealicola. La produzione di carne e latte aumentò notevolmente. L'allevamento fu favorito dal sistema di rotazione delle colture.

Riscrittura sintattica

1. La volpe e il corvo (l'elemento "voce" all'inizio del testo)

Una voce melodiosa era ciò che mancava al corvo per essere il primo fra tutti gli uccelli. Così astutamente un giorno una volpe lo lodò quando lo vide con un bel pezzo di formaggio stretto nel becco; lusingato il corvo si mise a sfoggiare il suo canto, facendo cadere il formaggio che la volpe sveltissimamente afferrò prima di fuggire a gran carriera.

2. La volpe e il corvo (l'elemento "voce" all'inizio del testo)

La voce melodiosa mancava al corvo per essere il primo fra tutti gli animali. Questo disse un giorno l'astuta volpe lodando il nero pennuto che aveva un bel pezzo di formaggio stretto nel becco. Lusingato il corvo si mise a sfoggiare il suo canto, facendo cadere il formaggio che la volpe sveltissimamente afferrò prima di fuggire a gran carriera.

3. La volpe e il corvo (inizio della favola con una subordinata concessiva)

Sebbene non avesse una voce melodiosa, il corvo poteva essere il primo fra tutti gli uccelli. Così pensava una volpe che desiderava il pezzo di formaggio che il nero pennuto teneva stretto nel becco e astutamente prese a lodarlo. Lusingato il corvo si mise a sfoggiare il suo canto, facendo cadere il formaggio che la volpe sveltissimamente afferrò prima di fuggire a gran carriera.

4. La rivoluzione agricola (dalla paratassi all'ipotassi)

La rivoluzione agricola del '700 in Inghilterra fu molto importante, poiché il nuovo sistema di rotazione delle colture, raddoppiata la resa cerealicola, favorì l'allevamento, aumentando la produzione di latte e di carne.

5. La rivoluzione agricola (dalla paratassi all'ipotassi)

L'importante Rivoluzione agricola del '700 in Gran Bretagna raddoppiò la resa cerealicola facendo notevolmente aumentare la produzione di latte e carne e favorendo l'allevamento mediante il nuovo sistema di rotazione delle colture.

Riscrittura semantica

1. La volpe e il corvo (eliminando la vocale o)

Una fulva e astuta bestia, che vide un dì un esemplare tra i pennuti il più simile alle tenebre avente una bella scheggia di grana tra le fauci, prese astutamente a vezzeggiare il bipede e a dirgli che a un animale talmente elegante mancava esclusivamente un'espressività musicale per eccellere tra tutti. Raggiante il bipede si mise ad esternare i ritmi canterini caratteristici e dunque cadde la scheggia di grana che l'astuta bestia sveltissimamente prese prima di fuggire a gran carriera.

2. La volpe e il corvo (eliminando la vocale o)

La più astuta fra le bestie vide un dì una nera e gracchiante bestia alata, che stringeva nella gialla pinza una bella fetta di sbrinz; prese astutamente a lusingarla e le disse che a una creatura talmente perfetta mancava unicamente l'abilità di cantare in maniera divina per essere la prima fra tutte. Lusingata, la bestia nera e gracchiante si mise a cantare: sicché la fetta di sbrinz cadde e l'astuta ingannatrice la prese rapidamente e fuggì a gran carriera.

3. La fulva furba e l'augel dall'atre piume /La volpe e il corvo (eliminando la vocale o)

L'animal, la cui astuzia è risaputa, vide un dì gracchiante augel, una casearia scaglia nell'acute fauci stretta stretta; astutamente laudi gli diresse, per questi verbi: "Ad augel sì mirabile unicamente mancan sublimi canti, per esser di tutti il prence." Tali detti il lusingan, sicché egli emette alte strida, in sue musical virtù fidente; ma cadde il latticin, che furba fulva ghermì, e, immantinente, di gran carriera pei campi si partì.

4. La volpe e il corvo (eliminando la vocale o)

Un animale astutamente abile vide un dì un simile dalle penne nere che mangiava una parte di cibarie casearie. Scaltramente prese a tessere meraviglie su di lui e a dire che a un simile animale mancava unicamente la capacità di cantare bene per essere il più grande di tutti. La creatura pennuta si mise a cantare e fece cadere la merenda che l'abile predatrice prese per successivamente sparire a gran carriera.

5. La volpe e il corvo (eliminando la vocale o)

La più astuta fra le bestie un dì vide il gracchante animale dalle penne nere che teneva saldamente tra le avido fauci una scaglia di grana. Prese a blandire astutamente l'animale e gli disse che gli mancava unicamente la capacità di cantare per essere eccellente fra tutti. La lusinga indusse la fatua bestia a cantare; in questa maniera fece cadere la succulenta pietanza casearia che la furbastra sveltissimamente fece sua prima di fuggire a gran carriera.

6. La volpe e il corvo (abbecedario con P Q R)

Per conquistarsi un bel formaggio che un corvo stringeva nel becco, una furbissima volpe ricorse all'arma della lusinga.

Quando il corvo cantò, seguendo il malizioso invito della volpe, il formaggio cadde.

Rapida e irridente la volpe scappò di gran carriera.

7. La volpe e il corvo (abbecedario con P Q R)

Per rubare il bel pezzo di formaggio che un corvo teneva nel becco, un giorno una volpe prese astutamente a lodarlo dicendogli che a un uccello così straordinario mancava solo una voce melodiosa per essere il primo fra tutti.

Quando il corvo lusingato si mise a sfoggiare il suo canto, fece cadere il formaggio.

Rapidissimamente la volpe lo afferrò e fuggì a gran carriera.

8. La volpe e il corvo (abbecedario con P Q R)

Per caso un giorno una volpe vide un corvo con un bel pezzo di formaggio stretto nel becco.

Quando la volpe prese a lodarlo, dicendogli che a un uccello così straordinario mancava solo una voce melodiosa per essere il primo fra tutti, il corvo lusingato si mise a sfoggiare il suo canto, facendo cadere il formaggio.

Rapida la volpe lo afferrò prima di fuggire a gran carriera.

9. La volpe e il corvo (abbecedario con P Q R)

Poiché aveva visto un corvo con un pezzo di formaggio nel becco, una volpe cominciò a lodarlo, dicendogli che a un uccello così straordinario mancava solo una voce melodiosa per essere il primo fra tutti.

Quel credulone del corvo cedette alle lusinghe e lasciò cadere il pezzo di formaggio.

Rapidamente la volpe lo afferrò e fuggì a gran carriera.

10. La volpe e il corvo (abbecedario con Q V Z)

Quando la volpe vide il corvo con un bel pezzo di formaggio stretto nel becco, prese a lodarlo.

Visto che era un uccello straordinario gli disse che gli mancava solo la voce melodiosa per essere il primo fra tutti gli animali.

Zelante il nero pennuto si mise a sfoggiare il suo canto, facendo cadere il formaggio che la volpe sveltissimamente afferrò prima di fuggire a gran carriera.

11. La volpe e il corvo (in rima)

Un bel giorno di maggio,

*sull'esile arbusto
teneva il corvo un formaggio
stretto nel becco robusto.
La volpe dalla fame stremata
e dal boccone allettata,
prese astuta a lodarlo
per, vile, depredarlo.
- Solo un bel canto melodioso
ti manca o pennuto meraviglioso!
Così provocato, lo stolto corvo cantò
e nel folto bosco il cacio cascò.*

12. L'asino e il carico (sostituzione di alcuni lessemi con definizioni)

In uno di quei 365 segmenti che compongono l'anno solare un quadrupede grigio dalle lunghe orecchie, vagamente imparentato con il cavallo, doveva trasferire da un punto A ad un punto B separati da un corso d'acqua una massa di quel minerale che insaporisce le pietanze, sottoposta ahimè all'effetto ineluttabile della forza di attrazione terrestre. Attraversando il corso d'acqua, il quadrupede perse aderenza. Il minerale che insaporisce le pietanze di cui abbiamo parlato poco sopra, perse ogni consistenza solida cosicché il quadrupede si ritenne sollevato dall'impegno avendo esaurito il suo compito.

Il quadrupede medesimo, nel successivo trecentosessantacinquesimo di anno solare, dovendo trasferire, sempre da un punto A a un punto B, sempre separati dal medesimo corso d'acqua, altrettanta massa anch'essa sottoposta alla forza di attrazione terrestre, questa volta però di materiale assorbente destinato a cancellare le lavagne, pensò di ripetere l'impresa, esprimendo una precisa volontà equina.

Il povero quadrupede canò alla grande, poiché il materiale assorbente destinato a cancellare le lavagne, anziché mescolarsi alle molecole di H e di O , le assorbì spingendo sul fondo il materiale stesso, l'H, l'O e l'equinità dimostrando così l'ineluttabile ragione della forza di attrazione terrestre.

Riscrittura pragmatica

1. La volpe e il corvo (tono emozionale- la volpe arrabbiata)

Affamata e incazzata nera, s'aggrava una volpe per lugubri e ostili boschi alla ricerca di cibo, allorché vide uno schifoso corvo con un appetitoso pezzo di formaggio stretto nel becco. Mossa dalla fame e dalla gelosia così lo provocò:

- E' proprio vero che tutti gli stupidi pennuti sanno solo mangiare e non sanno cantare!-

Ferito nel proprio orgoglio il corvo si mise a sfoggiare il suo canto, facendo cadere il formaggio che l'astuta volpe sveltissimamente afferrò. E dopo aver volto l'indice al cielo con inequivocabile gesto volgare fuggì di gran carriera nel bosco.

2. La volpe e il corvo (dal punto di vista del corvo/vincitore)

Erano settimane ormai che la volpe mi importunava con le sue lusinghe: e che straordinario portamento... e che bella voce melodiosa dovrei avere...

Ma ora è fatta.

Il pezzo di formaggio era proprio quello giusto: gorgonzola al cianuro. Così ha finito di rompermi le scatole.

3. La volpe e il corvo (cambiamento del punto di vista/forma dialogata)

La volpe a se stessa:

"Ma guarda quel pennuto incarbonato che si è già apparecchiato il boccone sul becco, ed io qui a bocca asciutta dopo 'sta perlustrazione... Vorrei tanto averlo io. Qui mi tocca inventarne una."

"Salve corvo. Anche oggi sei di una bellezza straordinaria. Lo sai che io ti ammiro moltissimo per le tue invidiabili risorse.

Però... però... non ho mai sentito la tua voce che tutti dicono così melodiosa. Sono ben certa che allora ti collocherei al primo posto in assoluto."

Allora il corvo:

"Cra... se è solo per questo... ascolta... cra... cra... "

Ma la volpe se ne sta andando a gambe levate con il formaggio sotto i denti.

5. La volpe e il corvo (cambiamento del punto di vista - la volpe divertita)

Voglio raccontarvi di quella volta che misi a segno un tiro mancino contro quello stupido presuntuoso di Mastro Corvo. Quel "bischero" stava appollaiato su uno striminzito ramo dell'agonizzante ciliegio eletto a sua degna dimora ed aveva - immaginate voi - almeno tre etti di cacio, che teneva ben stretto nel becco! Fu facile abbindolarlo facendo leva sulla sua risaputa dabbenaggine. Cominciai col blandirlo e - scusate, ma devo dirlo- prendendolo proprio per il becco, lo invitai a dar prova delle sue "conosciutissime" doti canore. Il vanaglorioso cadde facilmente nella rete e intonando "Dove vai farfallone amoroso?" si lasciò sfuggire l'ambita preda che afferrai al volo prima di battermela. E... rido ancora adesso.

6. Il topo di biblioteca (tono emozionale/cambiamento del punto di vista)

Un giorno nel mio solaio proletario, un localino popolato dai soliti topacchiotti poco istruiti che continuamente tengo sotto tiro e che faccio miei quando mi va, capitò un loro simile, supponente alquanto, che vantava origini socio-cultural-economiche di alto rango.

Costui con grande spocchia millantava stragi di gatti e un sacco d'altre cose. Mi prese un raptus omicida, non tanto per la golosità, quanto perché quel demente confondeva la letteratura con la realtà. Non lo salvò la sua presunta avvedutezza, bensì quel guastafeste di un ragno che sciaguratamente e senza pretese aveva fatto la sua comparsa sul muro dirimpetto.

Riscrittura cognitiva

1. La volpe e il corvo (riscrittura a partire dalla fine)

Una volpe fuggiva a gran carriera stringendo fra i denti un bel pezzo di formaggio che un corvo aveva lasciato stupidamente cadere, mentre sfoggiava le sue presunte qualità canore, cedendo alle lusinghe dell'astuto animale.

Infatti la volpe gli aveva fatto credere che egli sarebbe stato il primo fra tutti gli animali se solo avesse avuto anche una voce melodiosa, visto che già era un uccello straordinario.

Con queste astute lusinghe la volpe in realtà voleva impadronirsi del formaggio che il corvo aveva nel becco al momento del loro incontro.

Ecco perché la volpe fuggiva di gran carriera.

2. La volpe e il corvo (riscrittura a partire dalla fine)

Un giorno una volpe stava mangiando tutta soddisfatta un pezzo di formaggio che aveva sottratto astutamente ad un corvo. Questi, lusingato dalla volpe, si era messo a cantare, facendo cadere il formaggio. Infatti la volpe l'aveva lodato dicendogli che ad un uccello così straordinario mancava solo una voce melodiosa.

3. La volpe e il corvo (riscrittura a partire dalla fine)

La volpe fugge a gran carriera dopo aver afferrato sveltissimamente il formaggio caduto dal becco del corvo.

Questo infatti si è messo immediatamente a esibire il suo canto, lusingato dalla sua battuta:

" Di certo saresti il primo fra tutti se oltre ad essere un uccello così straordinario, tu sfoggiassi anche la tua voce melodiosa."

Astuta la lode della volpe che ha subito visto quel corvo con nel becco un ambito pezzo di formaggio!

4. La volpe e il corvo (in forma interrogativa)

Chi un giorno vide un corvo con un bel pezzo di formaggio stretto nel becco, lo prese astutamente a lodare dicendogli che a un uccello così straordinario mancava solo una voce melodiosa per essere il primo fra tutti, per cui, lusingato, il corvo si mise a sfoggiare il suo canto, facendo cadere il formaggio e in seguito fuggì a gran carriera, dopo averlo sveltissimamente afferrato?

La volpe, naturalmente.

5. Il topo e la fata (cambiamento dei personaggi)

Un giorno il Giuseppe, che aveva aiutato il capo della polizia ticinese a diventare capo sezione al D-I-C, venne premiato con la singolare possibilità di leggere nel pensiero dei docenti, ma ben presto restituì il premio alla fata dicendo che non era poi tanto piacevole sapere cosa pensassero di lui realmente i suoi dipendenti (o sudditi).

6. La volpe e il corvo (cambiamento dei personaggi)

Un docente che vide un giorno l'on. Buffi con un bel pezzo di potere dentro nella sua borsa prese astutamente a lodarlo dicendogli che a un politico così straordinario mancava solo un po' di buonumore per essere il preferito da tutti. Lusingato l'on. Buffi

si mise a raccontare la barzelletta del napoletano che non poteva più parlare perché gli avevano amputato le mani, facendo cadere la borsa che il docente si guardò bene dal raccogliere.

7. I docenti e gli incarichi/L'asino e il carico (cambiamento dei personaggi)

Un giorno un professore di mate che doveva spiegare il teorema di Pitagora nell'andare verso scuola scivolò e si ruppe una gamba cosicché si sentì molto più leggero perché il teorema fu spiegato dal suo supplente. Il semestre successivo il collega di italiano che doveva spiegare il modello processuale per la scrittura secondo Hayes e Flower pensò di scivolare volontariamente pure rompendosi una gamba e mal gliene incolse perché il supplente che non aveva frequentato la giornata di aggiornamento di Agno, fece un po' di confusione e insegnò il modello Lindt e Sprüngli.

Testi misti

1.La volpe e il corvo (riscrittura semantica - in rima-, pragmatica - in prima persona-, cognitiva - al contrario-)

*Oh mio Dio son disperato
il formaggio mi han rubato!*

*Una volpe con mellifluo parlare
mi indusse a sfoggiare
le mie note più rare.*

*Per l'orgoglio soddisfare
e la volpe accontentare
iniziai a gorgheggiare
senza al cibo più badare.*

*Sono stato veramente poco saggio
a mostrarmi con nel becco
quel bel pezzo di formaggio.*

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ambel, M., (1989), "Per una didattica della scrittura come processo linguistico-cognitivo", in Becchetti, A. e a. (a cura di), pp. 9-38

Aristotele (1973), Opere. Retorica, Poetica, a cura di A. Plebe, Bari-Roma, Laterza.

Auerbach, E. (1960), Lingua letteraria e pubblico nella tarda antichità Latina e nel Medioevo, Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1958).

Becchetti, A. e a. (a cura di), (1989), Insegnare a scrivere, insegnare a capire, Atti del Convegno organizzato dal LEND Veneto, Mestre-Venezia

Beltrani, M., (1992), "La competenza linguistica degli adolescenti: una ricerca sui quindicenni della Svizzera Italiana", in E. Lugarini e A. Roncallo, (a cura di), (1992), pp. 137-162.

Bereiter, C. e Scardamalia, M., (1987), The Psychology of Written Composition, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ

Bertocchi, D., (1989a) "Obiettivi di scrittura nel raccordo scuola media-biennio", in Becchetti, A. e a. (a cura di), pp. 59-76

Bertocchi, D., (1989b), "La bella e la brutta", in Italiano & Oltre, n. 2, pp. 73-74

Bertocchi, D., (1991) "Rafforzare le connessioni", in Italiano & Oltre, n. 5, pp. 225-227

Boscolo, P., (1991) "Usi e funzioni della scrittura", in M. A. Cortelazzo (a cura di), pp. 9-24

Calzetti, M. T. e Corda, M. R. (a cura di), (1989), Scrivere a scuola, B. Mondadori, Milano

Chiumenti C. e a., (1989), "A ragion veduta: tempi, modalità, finalità della revisione dei testi", in Italiano & Oltre, n. 2, pp. 79-80

Cooper, Ch. R e Greenbaum, S., (1986), Studying Writing: Linguistic Approaches, Beverly Hills Ca, Sage Publications.

Corno D., (1987), Lingua scritta: scrivere e insegnare a scrivere, Paravia, Torino

Corno D., (1989a) "Riassunti e commenti. Scrivere per capire, capire per scrivere", in Becchetti, A. e a. (a cura di), 1989, pp. 135-150

Corno D., (1989b), "Le ragioni della sintesi, scrivere e capire", in Calzetti M. T. e Corda M. R. (a cura di), 1989, pp. 169-191

Corno D., (1991a), " Riscritture, la parafrasi nell'apprendimento della scrittura", in Riforma della scuola, n. 9, pp. 33-35

Corno D., (1991b), "Scrivere in altre parole, la parafrasi nell'apprendimento della scrittura", in Riforma della scuola, n. 10, pp. 33-35

Corno D., (1992), "'Sbagliando, s'impara'. Tipologia degli errori nella produzione scritta", comunicazione presentata al Convegno, La voglia di imparare, Torino, 28 febbraio 1992.

Corno, D. (1987), Lingua scritta: scrivere e insegnare a scrivere, Torino, Paravia.

Corno, D. (a cura di), (1993), Vademecum di educazione linguistica, Scandicci (Fi), La Nuova Italia.

Corno, D. e Pozzo, G. (a cura di), (1991), Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione, Firenze, La Nuova Italia.

Cortelazzo M. A., (1991), Scrivere nella scuola dell'obbligo, La Nuova Italia, Scandicci (Fi)

Eco, U. (1983), "Introduzione", in R. Queneau, 1983, pp. V-XIX.

Faral, E. (1923), Les arts poétiques du XIIe et du XIIIe siècle, Paris.

Fedro (1992), Favole, a cura di F. Solinas, Milano, Mondadori.

Gallo, E. (1971). The POETRIA NOVA and its Sources in Early Rhetorical Doctrine, The Hague-Paris, Mouton.

Genette, G. (1976), Figure III. Discorso del racconto, Torino, Einaudi (ed. orig. 1972).

Gensini S., (1989), "'Saper scrivere' e strategie testuali", in Calzetti M. T. e Corda M. R. (a cura di), 1989, pp. 109-121

Givòn T., (1979), On Understanding Grammar, Academic Press, New York

Givòn T., (1989), Mind, Code and Context. Essays in Pragmatics, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates

Goffredo di Vinsauf (1971), Poetria Nova, in E. Gallo, 1971, pp. 14-129.

Goffredo di Vinsauf (?) (1923), Documentum de Arte Versificandi, in E. Faral, 1923, pp. 2-103.

Gregg R. W. e Steinberg E. R. (a cura di), (1980), Cognitive Processes in Writing, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates

Gruppo m (1970), Rhétorique générale. Paris, Larousse.

Halm, C. (1863), Rhetores Latini minores, Lipsia.

Haugeland, J. (a cura di), Progettare la mente. Filosofia, psicologia, intelligenza artificiale, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1981, 1985).

Hayes J. R. e Flower L. S., (1980), "Identifying the organization of writing processes", in Gregg R. W. e Steinberg E. R. (a cura di), 1980

Isidoro (1991), Isidori Hispalensis episcopi Etymologiarum sive Originum libri XX, a cura di W. N. Lindsay, 2 voll., Oxford.

Isidoro (1991), Isidori Hispalensis episcopi Etymologiarum sive Originum libri XX, a cura di W. N. Lindsay, 2 voll., Oxford.

Johnson-Laird, Ph. N. (1989), "Analogy and the exercise of creativity", in S. Vosniadou e A. Ortony (a c. di, 1989), pp. 313-331

Johnson-Laird, Ph. N. (1990), La mente e il computer. Introduzione alla scienza cognitiva, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1988).

Lausberg, H. (1960), Handbuch der Literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft, Munchen, Max Hueber Verlag.

Lavinio C., (1991) Teoria e didattica dei testi, Scandicci (Fi)
La Nuova Italia

Lo Duca M. G. (a cura di), (1991) Scrivere nella scuola media superiore, Scandicci (Fi),
La Nuova Italia

Lugarini, E. e Roncalli, A., (a cura di), (1992), Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua, Scandicci (Fi), La Nuova Italia.

Minsky, M. e Papert, S. (1970), Draft of a Proposal to ARPA for Research on Artificial Intelligence at MIT, Cambridge, Mass.

Mooney, M. (1991), Vico e la tradizione della retorica, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1985).

Mortara Garavelli B., (1991), " Tipologie dei testi: categorie descrittive e generi testuali", in Lo Duca M. G. (a cura di), 1991, pp. 9-23

Mortara Garavelli, B. (1989), Manuale di retorica, Milano, Bompiani.

Nystrand M. (1986), The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers, New York, Academic Press.

Pächtler, G. M. (1968), Ratio studiorum et Institutiones scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes, vol. II, pp. 144 e passim, Osnabrück, Biblio-Verlag.

Parisi D., (1989), Intervista sulle reti neurali: cervello e macchine intelligenti, Il Mulino, Bologna

Piemontese M. E., (1991), "Scrittura e leggibilità. 'Due parole'", in Cortelazzo M. A. (a cura di), 1991, pp. 151-167

Pozzo G., (1989), "Operazioni cognitive e linguistiche nel processo della scrittura: dalla consapevolezza al controllo", in Becchetti A. e a. (a cura di), 1989, pp. 49-58

Prisciano (1863), Praeexercitamenta Prisciani grammatici ex Hermogene versa, in C. Halm, p. 551 e segg.

Queneau, R. (1983), Esercizi di stile, Torino, Einaudi (ed. orig. 1947, 1976 .)

Quintiliano, M. F. (1989), Istituzione oratoria: libri I-II e libri X-XI- XII, trad. a cura di O. Frilli, Bologna, Zanichelli.

Roncallo A., (1991), "Il testo informativo nella comunicazione scritta", in Lo Duca M. G. (a cura di), 1991, pp. 107-115

Rumelhart D. E. e McClelland J. L., (1991), PDP. Microstruttura dei processi cognitivi, Il Mulino, Bologna

Sbisà M., (1991), "Sperimentazione di strategie pragmatiche nella produzione e comprensione di testi scritti", in Cortelazzo M. A. (a cura di), 1991, pp. 171-191

Schank R. C., (1982), Reading and Understanding. Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, (di prossima pubblicazione la trad. it. a cura di D. Corno, presso La Nuova Italia, Firenze)

Schank , R . C . (1982), Dynamic Memory: A Theory of Learning in Computers and People, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

Schank, R. C. (1986), Explanation Patterns: Understanding mechanically and creatively, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

Schank R. C., (1991b), "Provare interesse: come si controllano le inferenze", in D. Corno e G. Pozzo (a cura di), 1991, pp. 181-215

Schank, R. C. (1992), Il lettore che capisce: il punto di vista dell'Intel- ligenza Artificiale, Firenze, La Nuova Italia (ed. orig. 1982).

Schank , R . C . e Abelson , R . (1977), Scripts, Plans, Goals and Understanding, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

Schank, R. C., (1991), "Provare interesse: come si controllano le inferenze", in D. Corno e G. Pozzo (a cura di), 1991, pp. 181-215.

Schank R. C. e Abelson R. C., (1991a), "Script, piani e conoscenza", in D. Corno e G. Pozzo (a cura di), 1991, pp. 3-23

Scotese M. C., (1989), "...e, alla fine, correggi...", in Italiano & Oltre , n. 2, pp. 77-78

Simone R., (1988), Maistock: il linguaggio spiegato da una bambina, La Nuova Italia, Scandicci (Fi)

Simone R., (1991), Fondamenti di linguistica, Laterza, Roma-Bari

Van Dijk T. A., (1991), "Semantica del discorso", in D. Corno e G. Pozzo (a cura di), 1991, op. cit. pp. 137-177

Vande Kopple W. J., (1986), "Given and New Information and Some Aspects of the Structures, Semantics, and Pragmatics of Written Texts", in Ch. Cooper e S. Greenbaum (a cura di), 1986, pp. 72-111

Vico, G. B. (1911-1941), Opere di G. B. Vico, edite a cura di F. Nicolini, con G. Gentile e B. Croce, Bari, Laterza.

Vosniadou, S. e Ortony, A. (a cura di) (1989), Similarity and Analogical Reasoning, Cambridge, Cambridge University Press.

Vygotskij L. S. , (1990), Pensiero e linguaggio, Ricerche psicologiche, Laterza, Bari-Roma

Witte S. P. e Cherry R. D., (1986), "Writing Processes and Written Products in Composition Research", in Ch. R. Cooper e S. Greenbaum (a cura di), 1986, pp. 112-153

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