

Emilio Manzotti (Università di Ginevra)

«Scrivere su ‘argomenti di ordine generale’»

[«Nuova Secondaria», a. XIX (2002), n. 8, pp. 33-58]

«È probabile che chi scrive sia al suo meglio quando, non avendo cosa da dire, può preoccuparsi solo di scrivere» (G. Manganelli, *Discorso dell'ombra e dello stemma*)

SOMMARIO

1. *La ‘Tipologia D’: una breve presentazione*
2. *Come vengono svolti i temi «di ordine generale»*
3. *Didattica delle ‘idee’ per il tema di ordine generale*
 - 3.1. *Concetti e stati di cose*
 - 3.2. *Tipi di stati di cose. ‘Idee’.*
 - 3.3. *Trovare le idee.*
 - 3.4. *Precisare e consolidare concetti e idee.*
4. *Didattica della scrittura per il tema di ordine generale*
 - 4.1. *Il testo come ‘architettura’. Le dimensioni relazionale, gerarchica, tematica.*
 - 4.2. *Il testo come spazio di ‘movimenti compositivi’.*
 - 4.3. *Due tipi di movimenti compositivi: la particolareggiatura e la generalizzazione*
 - 4.3.1. *La particolareggiatura*
 - 4.3.2. *La generalizzazione*
 - 4.4. *Qualche principio per una didattica dei movimenti compositivi*
5. *Vademecum di stesura*

1. *La ‘Tipologia D’: una breve presentazione*

«Trattazione di un tema su un argomento di ordine generale – stipula nella sua faticosa sintassi il Decreto Ministeriale n. 356 del 18 settembre 1998 – attinto al corrente dibattito culturale», e accompagnato quando occorra da alcune «indicazioni di svolgimento». Questa è la cosiddetta ‘Tipologia D’ o, come forse sarebbe meglio dire, il ‘Sottotipo D’, l’ultimo, della prova scritta di italiano del rinnovato Esame di Stato. La formula nuova traveste appena la realtà familiare di ciò che si era abituati a chiamare il ‘Tema di attualità’, che a sua volta era una variante parzialmente vincolata del ‘Tema libero’, cioè del classico tema d’invenzione a partire da un titolo-spunto. Rispetto all’impegnativo, almeno a parole, sottotipo B del tema su un argomento tratto da «grandi ambiti di riferimento storico politico, socio-economico, artistico letterario, tecnico-scientifico», da svolgere oltretutto in un determinato stampo testuale (saggio breve, relazione, ecc.), il «tema su un argomento di ordine generale» o ‘tema di ordine generale’ di cui qui ci occupiamo si presenta come una versione *downgraded*, semplificata e senza grandi esigenze, una soluzione di ripiego per studenti poco motivati e magari poco brillanti. Nondimeno, in quanto prova scritta dell’Esame di Stato, questa cenerentola dovrà consentire di accertare non solo la «padronanza della lingua» da parte del candidato, ma anche le sue «capacità espressive, logico-linguistiche e critiche», così come delle precise conoscenze fattuali – un obiettivo triplice che non è poi tanto elementare. Più precisamente, e sempre nei termini del citato Decreto, il candidato dovrebbe mostrare nel suo svolgimento due ordini di conoscenze o competenze (per quanto a dire il vero quelle del primo ordine, funzionali ad altre ‘tipologie’, non sembrano qui affatto pertinenti – ma di ciò si dirà più avanti, riflettendo sulle *idee* da esprimere nello scritto e sulla loro *inventio*):

1) il «possesso di adeguate conoscenze relative sia all'argomento scelto che al quadro di riferimento generale in cui esso si inserisce»;

2) delle «attitudini allo sviluppo critico delle questioni proposte e alla costruzione di un discorso organico e coerente» (taccio della relativa seguente, che auspica l'espressione di «personali convincimenti»).

Ecco dunque la 'teoria' della prova, con il compito (la «trattazione di un tema»), la delimitazione di ambito (il «corrente ambito culturale»), e gli scopi dell'intera operazione (controllare e valutare determinate competenze e conoscenze). Nella pratica poi, il nostro tema di ordine generale gravita attorno ad alcuni argomenti molto dabbene (più o meno gli stessi da un quarantennio¹): 'le trasformazioni della famiglia', 'la violenza', 'il lavoro minorile', e naturalmente pregi e difetti del progresso, della tecnologia, delle comunicazioni, e così via. Si tratta essenzialmente di dir male di qualcosa (ad esempio la violenza), o di soppesare il pro e il contro di qualche altra cosa (ad esempio le conquiste della tecnologia), più di rado di dir francamente bene di altra cosa ancora (l'istruzione obbligatoria, poniamo). Che si possa o debba nel far questo anche 'argomentare', cioè sviluppare un ragionamento che selezioni e contrapponga dati ed interpretazioni dei dati e che approdi in fine ad una o più conclusioni, o ad una motivata *impasse* deliberativa, non sembra in sede d'esame preoccupare nessuno². Malgrado la richiesta di principio di un «discorso organico e coerente» (qualità difficili da misurare), l'accento viene a cadere sulle «personali esperienze» e sui «personali convincimenti», sempre naturalmente con aggettivo anteposto.

Negli ultimi due Esami di Stato, del 1999 e 2000 rispettivamente, il tema d'ordine generale si è concretizzato nei titoli seguenti, in cui si riconosce lo schema elementare della «posizione di uno stato di cose problematico, con eventuale esempio introduttivo» più richiesta di svolgimento in termini delle solite 'esperienze o considerazioni personali'» (come se altrimenti l'allievo potesse adottare chissà quali stravaganti punti di vista). Il lettore osserverà in (1) l'accenno ad un approfondimento – la richiesta delle 'origini e motivazioni profonde del fenomeno' – a cui nella prova successiva si preferisce rinunciare:

- (1) Numerosi bisogni della società civile trovano oggi una risposta adeguata grazie all'impegno civile e al volontariato di persone, in particolare di giovani che, individualmente o in forma associativa e cooperativa, realizzano interventi integrativi o compensativi di quelli adottati da Enti istituzionali.

Quali, secondo te, le origini e le motivazioni profonde di tali comportamenti?

Affronta la questione con considerazioni suggerite dal tuo percorso di studi e dalle tue personali esperienze.

- (2) Giovanni Verga, in una famosa novella dal titolo *Rosso Malpelo*, compresa nella raccolta «Vita dei campi» pubblicata nel 1880, racconta di due ragazzini che lavorano in condizioni disumane in una miniera.

Le cronache odierne mostrano continuamente minori in luoghi di guerra, di fame, di disperazione o utilizzati in lavori faticosi e sottoposti a inaudite crudeltà, nonostante gli appelli e gli interventi delle organizzazioni umanitarie che tentano di arginare questa tragedia.

Inquadra il problema e esponi le tue considerazioni in proposito.

Nelle loro 'simulazioni in classe' dell'Esame di Stato, gli insegnanti sanno comunque bene come riprodurre il taglio di simili temi, che come si è detto hanno una solida tradizione scolastica. Il titolo (3) qui sotto è un esempio recente da un Liceo classico del Veneto:

- (3) La facilità delle comunicazioni e degli spostamenti, l'interesse dei media, la relativa frequenza dei viaggi all'estero, la presenza in Italia e in Europa di numerosi stra-

¹ A chi scrive tornano alla mente i compiti in classe sul 'Progresso' che hanno rallegrato la sua scolarità.

² Tranne qualche isolata *vox clamantis*. Penso ad esempio alla «difesa del tema di italiano», e in specie dei suoi potenziali aspetti argomentativi, tentata da G. Minichiello in «Scuola e Didattica». a. XLIV (1998), n. 5, p. 21.

nieri di varie nazionalità, ci hanno messo a confronto, soprattutto negli ultimi anni, con culture e civiltà diverse, talvolta molto lontane, hanno fatto circolare idee e mode, hanno esteso ulteriormente il nostro sapere.

Quali sono i processi che hanno condotto a questa apertura alla 'multiculturalità', quali i vantaggi per l'individuo e la società, quali le eventuali conseguenze negative?

Affronta la questione con considerazioni suggerite dal tuo percorso di studi e dalle tue personali conoscenze.

Su questa 'Tipologia D' vogliamo ora riflettere per abbozzarne una didattica 'minima' destinata in primo luogo agli insegnanti, e derivatamente ai loro allievi. Premetto che mi è difficile nascondere la mia antipatia nei confronti di esercizi di scrittura come questo, intrinsecamente e insopportabilmente noiosi, non molto diversi dai «temi di interesse pubblico» evocati da Luigi Meneghello in *Fiori italiani*³, un affresco caricaturale, ma non tanto, del sistema scolastico italiano del Ventennio e in generale della prima metà del secolo:

Per gli Agonali [...] tutti gli alunni di una determinata città, in gara tra loro, svolgevano per iscritto temi di interesse pubblico del tipo «L'Italia ha finalmente il suo Impero» (dove ci sarebbero da discutere tre idee principali: «ha», «finalmente» e «suo») con la solita tecnica di identificare le risposte alle domande in esse implicite. Chi ha finalmente l'Impero? (L'Italia). Che cos'ha finalmente l'Italia (L'Impero). Di chi è ciò che l'Italia finalmente ha? (Suo).

Al protagonista autobiografico dei *Fiori italiani* toccherà poi svolgere negli Agonali del '36 un tema singolarmente «irto di difficoltà»: «È l'aratro che traccia il solco ma è la spada che lo difende», per il quale dovrà escogitare uno svolgimento in due parti: «una dottrinale in cui mostrava di aderire senza riserve alla veduta che è certamente l'aratro, non la spada, che traccia il solco, mentre non è affatto l'aratro, ma la spada, che lo difende; e l'altra in cui lodava molto l'aratro per ciò che faceva al solco e la spada per ciò che gli faceva lei»⁴.

Ma il mio compito non è tanto di criticare e di proporre alternative, quanto piuttosto di suggerire un'utilizzo ragionevole della prova esistente, così che, come prometteva certo malandrino destinato ad una brutta fine, io «farò quel che potrò».

Nelle pagine che seguono, dopo l'analisi di due esempi di 'tema d'ordine generale', prenderò in esame da prima l'aspetto ideativo e argomentativo del 'tema di ordine generale'; quindi in maniera più diffusa (perché ognuno, secondo il principio del ragazzino-lanciasassi dei *Promessi Sposi*, si occupa più volentieri delle cose che conosce) i suoi aspetti linguistici. Proporrò infine alcuni consigli pratici di 'esecuzione': su come comportarsi nello stendere concretamente il tema e nei minuti immediatamente precedenti (cercare le idee? e organizzarle in una scaletta? o lasciar libero sfogo alla propria fantasia?), sulla rilettura-correzione e in generale sul passaggio dalla brutta copia alla 'bella'.

2. Come vengono svolti i temi «di ordine generale»

Per non parlare 'in aria', conviene cominciare con una lettura analitica, per quanto rapida, di alcuni esemplari dei nostri temi di ordine generale. Ci interesseremo soprattutto alla 'forma' del testo prodotto dagli allievi – vale a dire alla progressione e organizzazione delle idee – senza trascurare tuttavia ciò che per molti è l'essenziale di questo genere di lavoro scolastico: le 'idee' stesse, in particolare la loro qualità ed eventuale novità (sulle idee, ed esclusivamente su di esse, vertono i rituali interventi di commento ai temi della maturità⁵). I temi scelti, due, svolti nel gennaio

³ Che cito da *Opere*, vol. II, a c. di F. Caputo, Milano, Rizzoli, 1997, pp. 283-84.

⁴ *Ibid.*, p. 283.

⁵ Si veda ad esempio l'intervento, peraltro pregevole, di A. Palini in «Nuova Secondaria. a. XVII, n. 4 (15 dicembre 2000), pp. 73-77, e in particolare la conclusione: «Il problema fondamentale per quanto riguarda la prova scritta di italiano non è tanto 'come' scrivere, quanto 'che cosa scrivere' [...]. La più importante attività di preparazione al tema di attualità è dunque fare in modo che gli alunni abbiano delle idee da tra-

e nel febbraio del 2000, provengono da buone classi (delle terze) di un buon liceo classico del Veneto, e sono rappresentativi della fascia centrale degli allievi: medio-bassa il primo (insufficiente, ma non di molto) e media senza qualificativi il secondo (appena sufficiente). Il divario tra i due temi è grosso modo di un punto – ma alle valutazioni, si sa, inerisce sempre un percento di arbitrario. Per entrambi la stesura è comunque stata preceduta da una discussione collettiva della problematica scelta, le cui tracce sono del resto percepibili alla lettura.

Il titolo è quello della simulazione (3) citata sopra: «La facilità delle comunicazioni ecc.»: esso tematizza dunque la «multiculturalità»: il coesistere di «culture e civiltà diverse» (e la coscienza di un tale coesistere), di cui il primo capoverso descrive quattro fattori – fattori dell'attuale crescita visibilità: nell'ordine, le telecomunicazioni, i viaggi, l'interesse dei media, l'immigrazione. Il titolo pone quindi per l'essenziale due domande: la prima sui processi di crescita della consapevolezza multiculturale o semplicemente di aumento delle situazioni di convivenza tra culture (la formulazione è in effetti relativamente oscura), la seconda sulle conseguenze positive e negative «per l'individuo e la società» (il che, direi, disambigua la prima domanda nel senso 'semplice'). Segue poi nella chiusa l'inevitabile invito al personale e al vissuto. Osserverei subito che i fattori di visibilità del multiculturalismo elencati nel primo paragrafo si prestano facilmente, da parte degli allievi, ad essere intesi come processi d'incremento dello stesso multiculturalismo, di maniera che la risposta alla prima domanda del secondo paragrafo, bell'e pronta, abbisogna solo di qualche espansione, verbale più che concettuale.

Leggiamo il primo tema, quello di fascia medio-bassa, il tema, si potrebbe dire, del «Basti pensare...», senza troppo lasciarci impressionare da una certa facilità verbale («ovvero», «realmente tangibile», «fenomeni di ordine politico e sociale», ecc.), ancora più pronunciata del resto nello svolgimento che seguirà:

- (4) [§ 1] Molto spesso si sente parlare del nostro mondo come di un «villaggio globale», ovvero di un luogo dove sia realmente tangibile il fenomeno della «multiculturalità», che è diventato negli ultimi anni qualcosa che ci riguarda tutti. A chi non è mai capitato, ad esempio, di andare a fare una passeggiata ed incontrare gente di nazionalità diversa dalla propria? O, magari, di andare all'estero? Multiculturalità è proprio questo incontro/confronto tra culture diverse. Nel corso degli anni i processi che hanno portato ad essa sono stati di diversa natura, molto spesso legati a fenomeni di ordine politico e sociale. .

[§ 2] Basti pensare all'emigrazione: grandi masse di persone che decidono di lasciare il proprio paese d'origine per dirigersi verso un'altra nazione, magari perché spinte da esigenze esterne alla loro volontà (la guerra che coinvolge il loro stato, ad esempio, o la mancanza di un posto di lavoro e la necessità di trovarlo), oppure mosse da scelte personali (un uomo che, ad esempio, vuole rifarsi una nuova vita all'estero, ...). Una volta lasciata la propria patria, gli emigranti portano con sé il loro folklore di origine.

[§ 3] Accanto all'emigrazione, si può pensare al fenomeno turistico: sono moltissime le persone che ogni anno si mettono in viaggio e si incontrano con culture diverse dalla loro; persone che al ritorno portano con sé qualcosa del posto che hanno visto (interiormente, non solo materialmente).

[§ 4] Oltre a questi processi, ce n'è un altro che ha condotto alla multiculturalità, ed è lo sviluppo tecnologico. Noi, ora, siamo in possesso di mezzi comunicativi che ci permettono, in pochissimi secondi, di collegarci con qualsiasi punto del pianeta, comodamente da casa nostra (faccio riferimento ad internet), o, ancora, pos-

smettere, qualcosa da dire, delle riflessioni da proporre». Di altro parere sono ovviamente i linguisti: cfr. ad esempio L. Serianni *et al.*, *Prima prova. Guida allo scritto del nuovo esame di stato*, s.l., Archimede Edizioni/Paravia Bruno Mondadori Editori, 2000, p. 98, dove con bell'ottimismo si afferma che «sulle questioni del nostro tempo è impossibile non avere idee; si tratta solo di metterle insieme nel modo giusto».

siamo guardare al televisore programmi stranieri in lingua originale con la stessa facilità con cui guardiamo i canali televisivi statali (grazie ai vari sistemi di antenne paraboliche ed impianti satellitari).

[§ 5] Insomma, qualunque tipo di caratteristiche abbia il processo che ha condotto alla multiculturalità, l'aspetto di cui è importante parlare è proprio quello che riguarda gli effetti che la multiculturalità stessa ha sulla vita degli uomini. Prima di tutto, essa è utile affinché le persone si rendano conto che il mondo è vario e che esistono usanze, religioni e costumi diversi dai propri.

[§ 6] Conoscere nuove culture, inoltre, ha permesso di allargare il nostro sapere: basti pensare che grazie agli arabi conosciamo l'uso dei numeri e molte altre informazioni legate alla medicina (forme di multiculturalità che esistono ancora oggi, ma che hanno radici molto profonde nella storia). Abbiamo importato ed esportato molte usanze e prodotti: la cucina e la moda italiana, ad esempio, sono conosciute in tutto il mondo, e qui da noi non sono certo estranei ristoranti cinesi o messicani; poi: così come all'estero sono letti scrittori italiani, pure qui è grandissima la presenza di scrittori stranieri; o, ancora: registi e attori italiani ed europei sono conosciuti e premiati all'estero, proprio come gli stranieri lo sono qui.

[§ 7] Purtroppo le persone non sono ancora pronte per l'incontro con le altre culture, o, meglio, non lo sono ancora del tutto: ecco, ancora, che assistiamo ad uno «scontro» culturale, seguito da una repressione della minoranza, come succedeva spesso nel secolo scorso. Basti pensare all'atroce strage messa in atto da Hitler contro gli Ebrei. Sono comportamenti ingiustificabili alla luce di qualsiasi logica, secondo i quali (oggi, come allora) il diverso è considerato inferiore. Si tratta di una degenerazione estrema, quella di Hitler, ma lo scherno o l'insulto fatto ad una persona che non è del nostro stato è altrettanto esemplificativa [*sic*: perché il predicato viene accordato a «degenerazione»] dell'intolleranza. Bisogna capire che, qualitativamente, le diverse culture sono interessanti tutte allo stesso modo e che nessuna può permettersi di definirsi «superiore» alle altre.

Sette capoversi, per un totale di 603 parole, così organizzati: *a*) una breve introduzione (§ 1) con due esempi (in forma di interrogativa retorica) di multiculturalità quotidiana, la definizione del concetto stesso di multiculturalità, e l'affermazione della molteplicità dei 'processi' che hanno condotto alla situazione attuale; *b*) alcuni esempi («Basti pensare...», «si può pensare...»), in guisa di risposta alla prima domanda, di tali processi (§§ 2-4), vale a dire: *b*₁) l'*emigrazione*, di nuovo definita («grandi masse di persone che decidono di lasciare il proprio paese d'origine *ecc.*»), ed esplorata (ehm...) nelle sue cause («magari perché... oppure...», *b*₂) il *turismo* (anzi, il «fenomeno turistico», anche stavolta con una sorta di definizione, per quanto nascosta in una relativa. «...le persone che ogni anno si mettono in viaggio e si incontrano con culture diverse dalla loro»); *b*₃) lo *sviluppo tecnologico*, illustrato nei suoi portenti da Internet e dai programmi satellitari di televisione. *c*) Viene quindi, in § 5, uno strano sommario del già detto («Insomma, ...»), di cui in realtà è asserita l'irrelevanza («qualunque tipo di caratteristiche abbia il processo...») rispetto all'esame degli effetti della multiculturalità «sulla vita degli uomini» – il che permette di iniziare (già in § 5, e poi in § 6 e forse anche in § 7)) con la risposta alla seconda domanda: «Prima di tutto ... inoltre...». Diremo sotto di come questa risposta è articolata. *d*) Infine, ci si rammarica che «le persone» non siano ancora del tutto pronte «per l'incontro con le altre culture»: donde uno «scontro culturale», «come succedeva spesso nel secolo scorso», vale a dire nel Novecento (scontro che viene esemplificato con l'«atroce strage» dell'olocausto), e si conclude con un fervorino sull'egual valore delle diverse culture. C'è da supporre che il paragrafo finale conti nelle intenzioni come controparte degli effetti positivi già elencati dell'apertura a culture diverse, e cioè in sostanza come risposta alla domanda sulle «conseguenze negative». Uno svolgimento inappuntabile, quindi: a domande risposte. Forse, ma prima di rallegrarci con l'autore (l'autrice), diamo ancora uno sguardo alla lista delle conseguenze positive della multiculturalità nei capoversi 5 e 6, perché proprio in essa potrebbe

stare il nucleo concettuale del lavoro, il 'contributo personale' dello studente. Gli esempi di §§ 2-4, in effetti, non fanno altro che riprendere e superficialmente espandere le prime righe dell'eunciato del tema, e il capoverso finale delle manifestazioni di intolleranza conta come si è detto solo nelle intenzioni.

Le conseguenze positive, scandite dai soliti segnali di ordine testuale («prima di tutto», «inoltre» e poi più nulla) sono tre, la terza forse una variante della seconda (ma non si capisce bene): 1) la multiculturalità permette di rendersi conto che il mondo è vario, anche se non per questo più bello; 2) la multiculturalità incrementa il sapere («basterà pensare» alle cifre arabe ecc.); 3) la multiculturalità arricchisce i popoli di usanze e prodotti (esempi: la cucina e la moda italiana nel mondo, e viceversa i «ristoranti cinesi o messicani» in Italia; o l'interscambio di scrittori, registi, attori).

A parte il fatto che i fenomeni 2) e 3) poco hanno da spartire con il contatto *in loco* di culture, colpisce qui come del resto nelle altre sezioni del lavoro che l'elaborazione intellettuale si riduca ai minimi termini dell'elenco e della esemplificazione, anch'essa a sua volta puramente elencativa. Una formula come «Basti pensare», ripetuta tre volte, bene esprime l'«etimo psicologico» (per usare la nozione spitzeriana) di questa attività di scrittura. Non occorre sforzarsi a dimostrare, perché quel che si afferma è evidente: è sufficiente aprire gli occhi e guardare⁶. Non vedo altrimenti traccia fra le proposizioni o i blocchi di testo di legami logici 'interessanti', che attestino una ricchezza, una operosità del pensiero. Gli stessi dati giustapposti negli elenchi o negli esempi (attori, ristoranti, antenne paraboliche, e via dicendo) provengono dall'esperienza più immediata, prelevati come sono dalla quotidianità dei comportamenti, delle conversazioni, della televisione. Il vuoto mentale – che è vuoto non solo di ragionamento ma anche e soprattutto di fantasia, di *Erfindungskraft* – è però reso meno sensibile da un tessuto verbale relativamente elaborato che smussa le giunture logiche e i contorni dei concetti. Proprio in ciò sembra consistere la capacità di svolgere mediocrementemente ma quasi decentemente, come nel nostro caso, un tema: nel saper rivedere bene o male di molte parole il niente.

Veniamo al secondo, più breve, svolgimento (460 parole, ancora in 7 capoversi), che si è detto di fascia media, e che è riprodotto qui sotto in (5). Il punto di vista adottato – «È vero... ma...» – sembra ora meno quello 'constatativo', di registrazione di una evidenza che si impone, quanto quello, polemico, di contestazione di un assunto (= la possibilità di far convivere pacificamente culture diverse) implicito nell'enunciato del tema. Corrispondentemente diminuiscono nello svolgimento il peso e il numero degli esempi, che pure sono presenti, in favore di un ripetuto contrapporre, concedere, obiettare. Chi scrive inizia ammettendo («È vero che...») il carattere composito delle nostre società, per poi mettere subito in dubbio (... ma non sono del tutto convinta...) che le conseguenze di un tale dato di fatto siano globalmente positive, che se ne possa cioè realmente trarre dei vantaggi. Si prosegue, per dimostrare la negatività del bilancio, di nuovo ammettendo qualcosa di positivo (la crescita di consapevolezza culturale), a cui si contrappongono due aspetti negativi (legati dall'avverbio additivo *inoltre*): l'inevitabile fondersi delle culture a contatto, e, in maniera più elaborata, integrando una concessiva duplicata dalla sua parafrasi a distanza⁷, l'assorbimento (in parziale contrasto col primo aspetto) della cultura importata da parte di quella autoctona. La contrapposizione viene effettuata con una variante irregolare della formula correlativa classica «da una parte... dall'altra...», sulla sua prima parte concessiva operando ancora a distanza, con funzione analoga all'iniziale «È vero che...», l'asseverativo *sicuramente*⁸. Si no-

⁶ Gli esempi, a carattere direi deittico, sono cioè illustrativi dell'evidenza, come nell'apertura di un altro svolgimento della stessa serie: «Nessuno può negare il fatto che viviamo in una società sempre più multiculturale: nella grandi città le strade sono affollate di centinaia di immigrati, per lo più di origine africana ed asiatica, la televisione trasmette numerosi film stranieri o, comunque, di impronta estera, e gli esempi potrebbero continuare all'infinito».

⁷ Vale a dire, nell'ordine, «anche se è innegabile che il vivere a contatto con etnie tanto diverse può portare all'arricchimento del proprio bagaglio culturale» e «pur costituendo una fonte di arricchimento per chi entra in contatto con loro».

⁸ A rigore *sicuramente* non potrebbe dalla sua collocazione sintattica selezionare solo una parte del costruito

terà anche che i capoversi non rispecchiano affatto la scansione di un ragionamento tutto sommato abbastanza complesso. Il § 3, ad esempio, è occupato dalla conclusione («Quindi...») del secondo aspetto negativo.

Ma converrà a questo punto, per non perdere il filo della inevitabilmente ardua ricostruzione, leggere o rileggere prima di passare alla seconda parte tutto lo svolgimento:

(5) [§ 1] È vero che la società in cui viviamo è molto spesso composta da individui appartenenti alle etnie più disparate, ma non sono del tutto convinta che la situazione odierna possa portare ad una convivenza multietnica realmente costruttiva. Sicuramente il confronto tra due o più culture diverse può rivelarsi per un verso positivo, perché rende maggiormente consapevoli dei propri usi, costumi e tradizioni e ne mette in risalto l'originalità rispetto alle altre culture con cui ci si trova a convivere.

[§ 2] D'altra parte la coesistenza di culture differenti porterà necessariamente ad un progressivo superamento delle diversità tra queste, fino ad arrivare ad ottenere un «melting pot», una mescolanza e fusione di varie culture. Inoltre, anche se è innegabile che il vivere a contatto con etnie tanto diverse può portare all'arricchimento del proprio bagaglio culturale, non credo che questo arricchimento possa essere definito reciproco: se degli stranieri si inseriscono in una società diversa dalla propria, inevitabilmente sono costretti ad accettarne gli usi e le regole di vita, e a poco a poco, diventandone parte, tralasciano la propria cultura e i propri costumi per adeguarsi a quelli del paese in cui si trovano.

[§ 3] Quindi, pur costituendo una fonte di arricchimento per chi entra in contatto con loro, vengono a poco a poco «assimilati» dalla nuova società.

[§ 4] Sarebbe *però* assurdo se un paese si chiudesse in se stesso evitando di entrare in contatto con etnie diverse per mantenere ben definita la propria identità culturale, *ma* penso che nessuno sia ancora pronto per realizzare una convivenza multietnica a tutti gli effetti, soprattutto considerando che le differenze culturali comportano non pochi motivi di attrito per chi si trova a dover convivere con persone molto diverse da lui, e sappiamo molto bene come questi possano trasformarsi in intolleranza o addirittura razzismo, giungendo a causare profonde ferite, fisiche o psicologiche, a chi ne è vittima.

[§ 5] Ma questo non è un problema che si presenta per la prima volta: pensiamo, ad esempio, al movimento del Ku Klux Klan, il quale contava non pochi aderenti, oppure al problema della convivenza tra cattolici e protestanti che interessa ormai da molto tempo la Gran Bretagna.

[§ 6] Se con il tempo non si è mai riusciti a trovare una soluzione definitiva a questi e a molti altri problemi legati alla convivenza di culture diverse (sappiamo bene che episodi di intolleranza nei confronti di persone di colore o di chi ha una religione diversa dalla nostra si verificano ancora oggi), non è forse un po' azzardato pensare che possa essere realizzata una convivenza multietnica?

[§ 7] L'arricchimento culturale non comporta necessariamente la stretta convivenza con persone provenienti da paesi diversi: è sufficiente essere curiosi di scoprire che cosa ci differenzia dagli altri, senza però avere la pretesa di far propri usi, costumi e tradizioni che non ci appartengono.

Dopo aver giustiziato nei primi tre capoversi, argomentando e sottolineando il proprio scetticismo («non sono del tutto convinta...», «non credo...»), il presupposto centrale del tema, chi scrive si trova ora con qualche imbarazzo di fronte alle conseguenze della propria incredulità. Il resto del tema sarà così in maniera ancora più evidente un sinuoso concedere e ribadire (riflesso nei

correlativo: un errore di delimitazione di campo, quindi. Minuzie, certo, ma che impediscono, se non sono comprese e risolte, di seguire lo svolgimento del pensiero.

numerosi segnali di concessione e inversione argomentativa qui sottolineati dal corsivo: ...però...ma...ma...) per giungere alla fine a ritrovare in modo più deciso la stessa conclusione dello ‘slancio’ iniziale. Seguiamo le tappe ulteriori del ragionamento. Accolta (a) una possibile critica: che sia posizione «assurda» la difesa ad oltranza della propria identità culturale, il totale «chiudersi in se stesso», si rincara (b) tuttavia nella precedente direzione argomentativa affermando che «nessuno è ancora pronto» ad una convivenza multietnica, come mostrano con chiarezza l’insorgere (b₁) di attriti tra culture a contatto, e il loro degenerare (b₂) in reazioni di rigetto, di intolleranza e razzismo (tutto ciò in § 4). Si ricorda poi in § 5, evocando una coppia un po’ scontata di esempi, come intolleranza e razzismo abbiano una lunga tradizione (b₃); al dato di fatto della loro persistenza storica viene quindi agganciata una insidiosa interrogativa retorica che si fonda sopra un *argumentum e historia* (§ 6: «Se con il tempo non si è mai riusciti a trovare una soluzione definitiva...non è forse un po’ azzardato pensare che...»). L’interrogativa asserisce in sostanza (b₄) l’inevitabilità di (b₁) e (b₂), confermando la sensatezza della posizione (b) di rifiuto di una convivenza etnica, e a ritroso lo scetticismo espresso nel primo capoverso nei confronti dei suoi presunti vantaggi. Non rimane altro, per accontentare tutti, e in particolare gli estensori del tema (e i loro impliciti così insopportabilmente *correct*), che attestarsi nell’ultimo capoverso su una conclusione di compromesso ancora una volta in forma concessiva: importa certo l’arricchimento culturale eccetera, ma per giungere a questo sarà «sufficiente essere curiosi» della diversità, e tenersi cara per il resto la propria cultura...

Riassumendo, due tempi argomentativi, come s’è detto, col secondo a corroborare le conclusioni del primo, e uno svolgimento polemico che stavolta rifiuta di seguire pedissequamente la consegna, e sceglie piuttosto la via perigliosa, sintetizzabile nella formula «È vero che... ma...», del concedere e contestare. Rispetto al precedente svolgimento vi è una ricchezza superiore di idee (certo non troppo peregrine), ma vi è soprattutto il fatto che, siccome non ci si limita ad elencare e ad esemplificare, ma piuttosto (in modo senza dubbio abbastanza caotico) si ragiona, la qualità delle idee perde importanza, lasciando emergere in primo piano, quale essa sia, una linea di pensiero, nella quale le idee sono i vertici, i nodi. Il problema sta ora semmai nello scarso controllo, e corrispondentemente nella ridotta perspicuità, della linea di pensiero.

* * *

L’analisi logica un po’ ‘tecnologica’ – senza neanche un cenno alla «ricaduta educativa profonda della produzione di scrittura»⁹ – a cui abbiamo sottoposto gli svolgimenti (4) e (5) può suscitare nel lettore insegnante un certo fastidio. Nessuno, è ovvio, ha tempo di ricostruire in maniera analitica il flusso di pensiero dei propri allievi, e tanta attenzione concentrata su artefatti modesti (la cui funzione ultima oltretutto non è la scoperta di verità o la produzione di sapere) rischierebbe ad ogni modo di andare sprecata. Si tratta di procedure d’analisi che nel concreto della quotidianità scolastica risultano un po’ utopiche, anche se la ricostruzione una volta tanto dei percorsi e degli sviamenti del pensiero potrebbe costituire una esperienza didattica capitale per gli allievi. Ma dal punto di vista linguistico e metadidattico (non educativo!) che è il mio il confrontarsi seriamente con le proprietà formali e concettuali degli oggetti, conoscere, in una parola, questi oggetti, è un preliminare indispensabile per almeno tre ragioni.

Innanzitutto, perché in questo modo ci si rende conto dello sforzo intellettuale che richiede la comprensione anche dei prodotti di un pensiero apparentemente elementare, i quali vengono a riacquistare un loro minimo di dignità (essi rivelano molto della vita interiore – povera o ricca che sia – dei loro autori). Si cederà così meno facilmente alla tentazione di accantonarli con leggerezza.

⁹ Sono parole di una insegnante delle superiori, che così proseguiva: «[Noi] diciamo ai nostri studenti che scrivere, anche e soprattutto in classe, non è una formalità, ma un modo di imparare a convivere, ad essere civili e onesti e semplicemente chiari con il muto (e che sia muto è importante) interlocutore e col me stesso». Si osserverà comunque che gli esercizi di scrittura di una prova d’esame – e solo di prove d’esame qui si parla – non hanno scopi né educativi né in generale di socializzazione.

Poi, perché l'analisi, anche se di due soli elaborati, consente di individuare interessanti strategie di *problem solving*, varie soluzioni di carattere generale a cui gli allievi ricorrono per lo svolgimento.

Infine, soprattutto, perché prende forma in queste analisi una concezione di 'testo' che mi sembra capitale nella scuola e nella didattica della scrittura: il testo in quanto 'spazio di azione', uno spazio di operazioni mentali di tipo relazionale a disposizione di chi scrive: l'«Elencare conseguenze» di uno stato di cose, l'«Introdurre alternative» ad un altro stato di cose, il «Reperire analogie», il «Contrapporre». l'«Individuare eccezioni», l'«Esemplificare» o in generale il «Trovare casi particolari», il «Fare digressioni», «Riprendere il filo», «Riassumere», e così via. Queste operazioni mentali (e i loro risultati) assumono nello spazio testuale un diverso 'peso': grosso modo alcune sono 'principali' e altre 'subordinate alle principali', 'funzionali ad esse'; e introducono come contenuto specifico degli stati di cose (proposizioni, blocchi di proposizioni, ecc.), tra i quali si stabilisce una rete di relazioni semantiche. Ne parleremo comunque in maniera più esplicita in un successivo paragrafo.

* * *

Così si scrive, quindi¹⁰. Così sono, se è lecito generalizzare, molti dei temi che trattano di «argomenti d'ordine generale». Pochi e spesso dei più scontati gli ingredienti concettuali. Il ragionamento (per non dire del più esigente argomentare) a volte interessante ma mal dominato, a volte ridotto ai minimi termini. La lingua di regola grigia e pesante. All'origine di questi prodotti scolastici si intuisce uno stato d'animo di fastidio e di noia, per l'assenza di una vera sfida, di un 'gioco' intellettuale da affrontare secondo precise regole e mettendo in opera precise nozioni. Le esigenze sono ridotte, sia nei compiti in classe preparatori che nella prova finale dell'Esame di stato – né può essere altrimenti in assenza di un *corpus* circoscritto di conoscenze, linguistiche ed extralinguistiche, di cui il tema 'di ordine generale' sia l'applicazione. Gli allievi vengono qui paradossalmente esaminati su competenze e conoscenze, di sociologia e di psicologia sociale ad esempio, che non hanno corso nei programmi scolastici. E persino la stessa forma testuale 'tema di ordine generale' non è oggetto di una didattica specifica.

Cosa fare, allora? Tre sono, schematizzando, le soluzioni a priori possibili, due drastiche, e una terza, di compromesso, che fa di necessità virtù, la sola che per forza di cose può essere presa in considerazione nel contesto attuale.

La prima soluzione, drastica, consiste nella soppressione pura e semplice della Tipologia D dalla prima prova dell'Esame di Stato. Del resto in un futuro non troppo remoto è prevedibile l'assorbimento della Tipologia D nel cosiddetto saggio breve della Tipologia B, cui del resto, come già si è accennato, essa è strettamente apparentata.

La seconda soluzione, drastica anch'essa, è più raffinata, ma forse più pericolosa. Essa consisterebbe nel cambiare il profilo attuale della Tipologia D restituendo al tema generalista il suo carattere di tema libero, e anzi, totalmente libero. Se così fosse, l'allievo potrebbe allora per davvero, a partire da un titolo estremamente compatto di due-tre parole al massimo (magari «Leggere il giornale», come accadde una volta a Robert Walser in un breve articolo giornalistico¹¹ colmo di

¹⁰ Le due analisi precedenti sono ovviamente parziali. Niente si è detto, in particolare, degli schemi sintattici e delle scelte lessicali (cose scontate, forse, ma piacerebbe sapere in quante università italiane si insegna a descrivere in modo sistematico tutti i livelli linguistici di un testo non poetico). Rimando per ulteriori osservazioni linguistiche su svolgimenti analoghi al cap. II.5 «Forme della scrittura nella scuola» di *Insegnare italiano. Principi, metodi, esempi*, a c. di E. Manzotti e A. Ferrari, Brescia, Editrice La Scuola («Secondaria Superiore / Saggi»), 1994, in partic. pp. 149-58 – vi si identificavano tra l'altro alcuni procedimenti favoriti del linguaggio astratto burocratico-amministrativo: la sostantivazione dei verbi, la conseguente comparsa come predicati di verbi semanticamente vuoti, la 'staticizzazione' delle predicazioni, le sinonimie e perifrasi faticose, ecc.

¹¹ *Vom Zeitungslesen*, comparso originariamente nel 1906 nella «Neue Freie Presse», e ripreso recentemente (il 29 gennaio 2001, p. 49) dal «Tages Anzeiger» sotto il nuovo titolo (in tedesco) di «Robert Walser e l'Arte di leggere».

straordinarie associazioni e situazioni di lettura e figure di lettori...), inventare idee e concatenazioni, decidere se ragionare o divagare, scegliere una forma testuale o un'altra – mettere su carta insomma una immagine veritiera di se stesso, con tutti i pericoli e con tutti i vantaggi che questo comporta.

Rimane la soluzione realista di cui dobbiamo parlare: prendere atto di quel che il 'tema di ordine generale' attualmente è, dei confini ristretti in cui si può muovere una sua didattica, e dei limitati margini di libertà che consente agli allievi la situazione concreta di stesura.

3. Didattica delle 'idee' per il tema di ordine generale

Quella della Tipologia D è una situazione fortemente 'normata'. Quasi tutti i parametri di scrittura sono in essa rigorosamente prefissati: il destinatario (che è la figura astratta dell'insegnante lettore-correttore con le sue aspettative sui contenuti e sullo stile), la durata della prova ed entro certi limiti la lunghezza dello svolgimento. Analogamente prefissato è l'obiettivo ultimo, che consiste nell'ottenere una valutazione positiva, e ciò mostrando (sono gli obiettivi subordinati) che si sa scrivere abbastanza 'bene' (niente avventurose escursioni nello scritto-parlato, quindi), che si sanno convocare sulla pagina temi convenienti (dati di fatto, relazioni causali, temporali. ecc. tra di essi, ...) e che si hanno su di essi opinioni personali. Sono di regola assenti, infine, se si prescinde dalla eventuale mini-traccia in coda all'enunciato stesso del tema, sussidi che facilitino il reperimento dei contenuti da esporre.

Nella negatività di quest'ultimo parametro e nella ricerca delle 'cose da dire' che ne deriva consiste la difficoltà principale della Tipologia D. Chi scrive non può fare affidamento che su se stesso. Il che equivale da una parte ad esplorare la memoria alla ricerca di 'cose' eventualmente depositate, e dall'altra a sforzarsi di inventare o di scoprire cose nuove (nuove chi scrive, almeno) ragionando o speculando, ripiegandosi cioè sulle proprie capacità intellettuali. Ma questo guardare dentro di sé, questa 'introspezione' deve sapere lungo quali linee muoversi: deve disporre per essere efficace di specifiche *routines* di indagine concettuale, le quali a loro volta devono essere apprese e esercitate, nella scuola, naturalmente. Si apre insomma il grande e poco esplorato capitolo della didattica della *inventio*. Qui ne toccheremo solo alcuni aspetti specifici alla nostra 'Tipologia', tralasciando le generalità e le problematiche comuni alle altre prove d'italiano¹².

3.1. Concetti e stati di cose

Semplificando, e in un'ottica da prima puramente linguistica, le 'cose che vengono dette' sono di due tipi: esse sono o 'concetti' o 'stati di cose espressi linguisticamente', cioè, più precisamente, 'descrizioni linguistiche di stati di cose pensabili' – 'proposizioni' insomma, come anche diremo. Concetti e proposizioni, quindi. I concetti, espressi lessicalmente da sostantivi, ad esempio da astratti complessi, come nel primo capoverso del tema (5) sopra *società, cultura, convivenza, usi, costumi, tradizioni*, ecc., eventualmente qualificati (come *convivenza multietnica*), compaiono nella frase in strutture sintattiche del tipo sintagma nominale, la cui funzione precipua è appunto quella di evocare, di nominare, di 'far riferimento a', in sostanza di introdurre o reintrodurre nell'ambito di discorso una certa entità. A rigore, in termini psicolinguistici, esprimono 'concetti' tutti i sostantivi (il sostantivo *libro* ad esempio), ma qui converrà seguendo l'uso comune del termine limitarci ai concetti di ordine superiore, in genere degli astratti provvisti (si vedano quelli esemplificati sopra) di una struttura semantica ricca. Ora, questi sostantivi-concetti, che non si inventano certo nel corso della prova d'esame, teoricamente dovrebbero essere noti (in gran numero) in quanto parole, in quanto significati, e in quanto elementi differenziali distintivi – il che non può certo essere dato come scontato.

A loro volta, le proposizioni, che descrivono come si è detto stati di cose più o meno complessi (del mondo fisico, o dei pensieri, o delle sensazioni, e in particolare atteggiamenti mentali

¹² Il lettore che desideri un panorama generale della questione potrà utilmente consultare, ad esempio, il capitolo sulla «Ideazione» in M. Della Casa, *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, Firenze, La Nuova Italia «Biblioteca di Italiano e oltre», 1994, pp. 177-279.

di chi scrive nei confronti di altro, come *Io non sono d'accordo*, *A me non piace*, ecc.), vengono veicolate formalmente da frasi, che sono dal punto di vista semantico predicazioni applicate a concetti. Queste frasi-proposizioni compaiono sempre di necessità corredate di un loro statuto assertivo, riflesso per quanto imperfettamente nel tipo sintattico (di dichiarativa, di interrogativa frasale, ecc.) e nella presenza di eventuali avverbi (*davvero*, *probabilmente*, e simili). Certe proposizioni sono asserite (o, se si preferisce, affermate): equivalgono cioè grosso modo a un “dico che è così”; altre ipotizzate: “si può pensare che sia così”; altre ancora interrogate: “(mi) chiedo se è così”. In un tema, prevalgono e anzi, come è naturale, dominano le frasi dichiarative, a volte intercalate da domande retoriche («Chi potrebbe pensare...?») – dichiarative (e interrogative retoriche) che tutte realizzano asserzioni, il cui contenuto proposizionale consisterà magari in una ipotesi («Si può sostenere che...») o in una manifestazione di incertezza («Non sono sicuro che...»).

Inoltre – e la cosa comincia allora a farsi più interessante per la didattica della composizione – le asserzioni o affermazioni non sono semplicemente depositate in modo neutro sulla pagina: chi scrive ne assume in misura maggiore o minore la responsabilità, segnalando, che lo voglia o no, in vari modi linguistici il grado del suo coinvolgimento. Può presentarne alcune come ‘fatti’, come verità comunemente riconosciute che egli si limita a riportare (si pensi a formule introduttive come «È un dato di fatto...», «È noto...» o «Come è noto...», «Si sa...», e simili). Può presentarne altre come scoperta di una nuova verità (cfr. di nuovo formule introduttive come «Occorrerà allora ammettere...», «Si constata...», ecc.), altre ancora come opinione personale («Penso che...», «Credo che...»), o come opinione di reali o ipotetici interlocutori («È stato detto...», «C'è chi crede...», ecc. Se si rileggono i capoversi iniziali di (4) e (5), ripresi qui sotto in (6) e (7), si osserva effettivamente che non ci si limita ad asserire in maniera neutra e diretta ad esempio che «il nostro mondo è o assomiglia ad un villaggio globale» o che «la società in cui viviamo è composta da individui ecc.», ma che lo scrivente tende a distanziarsi prospetticamente da questi giudizi, sentiti forse come troppo perentori, inserendoli invece nel quadro di un altro giudizio superordinato: «Molto spesso si sente parlare...», «È vero che...», o più avanti, in (7), *sicuramente*:

- (6) Molto spesso si sente parlare del nostro mondo come di un «villaggio globale», ovvero di un luogo dove sia realmente tangibile il fenomeno della «multiculturalità», che è diventato negli ultimi anni qualcosa che ci riguarda tutti. A chi non è mai capitato, ad esempio, di andare a fare una passeggiata ed incontrare gente di nazionalità diversa dalla propria? O, magari, di andare all'estero? Multiculturalità è proprio questo incontro/confronto tra culture diverse. Nel corso degli anni i processi che hanno portato ad essa sono stati di diversa natura, molto spesso legati a fenomeni di ordine politico e sociale.
- (7) È vero che la società in cui viviamo è molto spesso composta da individui appartenenti alle etnie più disparate, ma non sono del tutto convinta che la situazione odierna possa portare ad una convivenza multi-etnica realmente costruttiva. Sicuramente il confronto tra due o più culture diverse può rivelarsi per un verso positivo, perché rende maggiormente consapevoli dei propri usi, costumi e tradizioni e ne mette in risalto l'originalità rispetto alle altre culture con cui ci si trova a convivere.

Dire direttamente e in prima persona viene insomma frequentemente percepito nel tema d'italiano come rischioso, o comunque troppo volontaristico. Esaminando poi da vicino le diverse espressioni distanzianti, noi rileveremo che esse sono, linguisticamente, di due tipi.

O sono esse stesse di tipo proposizionale, costruite cioè su una predicazione di livello superiore rispetto alla proposizione di partenza, come il periodo iniziale di (7): *È vero che la società in cui viviamo è molto spesso composta ecc.* (*La società in cui ecc.* funge da soggettiva entro lo schema frasale superordinato «È vero *p*») – il ‘peso’ dell'espressione distanziante risulta allora nettamente superiore, perché questa è presentata come stato di cose in sé, come l'asserzione di un “essere vero di qualche cosa”.

Oppure, le espressioni distanzianti hanno uno statuto diciamo obliquo, di modificatori (ad e-

sempio avverbiali) della proposizione di partenza, come nel secondo periodo di (7): *Sicuramente il confronto tra due o più culture diverse può rivelarsi per un verso positivo* ecc., che è appunto preceduta dall'avverbio di certezza enunciativa (in realtà di incertezza, altrimenti non occorrerebbe inserirlo) *sicuramente*. La versione obliqua del periodo iniziale sarebbe qualcosa del genere di *Davvero / Senza dubbio la società in cui viviamo è molto spesso composta* ecc.; viceversa, il secondo periodo suonerebbe in versione diretta *È sicuro / certo che il confronto tra due o più culture può rivelarsi* ecc.

Le differenze tra i due tipi, come è agevole vedere, non sono di poco momento.

3.2. *Tipi di stati di cose. 'Idee'.*

Dal punto di vista dei loro contenuti, della loro origine, della loro accessibilità, del loro eventuale statuto in una comunità culturale, ecc., le proposizioni, per quanto linguisticamente tutte simili, ricadono in diverse sottospecie. Già si è accennato sopra che certe proposizioni possono essere fatti assodati, o scoperte, o opinioni. Il linguaggio quotidiano del resto distingue (approssimativamente) con sostantivi diversi o con opportuni qualificativi tra *fatti* (*nuovi* o meno nuovi), *luoghi comuni*, *ovvietà*, *intuizioni*, *giudizi*, *sfoghi* o negli ultimi anni, in ambito prima politico e poi sempre più vasto, *esternazioni*, e così via. Una tipologia relativamente fine delle proposizioni secondo i diversi parametri prospettici della 'notorietà', della 'certezza', della 'soggettività' ecc., non è stata a mia conoscenza mai elaborata in modo sistematico, anche se se ne trovano spunti in diversi luoghi¹³. Degna di nota, perché tematizza una nozione – quella di 'idea' – eminentemente legata alla didattica del tema, è la proposta recente di M. Della Casa¹⁴, che cerca di distinguere tra 'conoscenze' e appunto 'idee'. Sono (o veicolano) 'conoscenze' quelle proposizioni che «secondo la coscienza comune, riflettono elementi costitutivi della realtà, sia essa fisica, psicologia o culturale», vale a dire i «dati che appaiono corrispondere a stati, eventi, proprietà del mondo osservabile e dell'esperienza, così come quegli «elementi codificati del sapere collettivo che pur non essendo verificabili sul piano osservativo, fanno ormai parte di una enciclopedia condivisa e hanno acquisito pertanto, per via culturale, uno statuto presuntivo di oggettività». Mentre sarebbero 'idee' quelle proposizioni che esprimono «interventi riflessivi» sulla realtà, «modi di intenderla, di organizzarla, interpretarla e talora di ricrearla». Così, esprimerebbe un'idea un enunciato come *La ragione del suo silenzio è la timidezza* (è uno degli esempi forniti) che azzarda una interpretazione di un dato del reale, mentre esprimerebbero una conoscenza enunciati come *È timida*, *È silenziosa* (miei esempi), che si limitano a constatare dei dati. E probabilmente ancora un'idea, non una conoscenza, esprimerebbe l'enunciato *È come se il sole non volesse alzarsi* che legge analogicamente un dato atmosferico. Tra le idee così delimitate, si isolano poi le sei sottoclassi delle idee 'affermative' (che pongono principi), 'esplicative', 'valutative', 'aggregative' (che legano più dati), 'estrapolative' (ricavano indicazioni, suggerimenti, ecc. da dati e situazioni) e infine 'proiettive', le quali immaginano sviluppi e conseguenze possibili.

Tutto ciò è ragionevole e probabilmente abbastanza utile, come ogni distinzione che mette ordine nell'indistinto e aumenta la consapevolezza. Io preferirei tuttavia intendere 'idea' (anzi, per meglio distinguere: 'Idea'), rinunciando alla coppia oppositiva «idea/conoscenza» e secondo una diversa e duplice accezione:

I) 'Idea', da una parte come proposizione (relativa all'argomento da trattare) la quale risulti in qualche modo 'notevole, significativa, e non scontata', sia essa un fatto, una ipotesi, una spiegazione, un punto di vista.

II) 'Idea', da un'altra parte, sviluppando la felicissima formula di G. Chr. Lichtenberg¹⁵, come 'spunto euristico' o come 'spunto strutturante': vale a dire come una intuizione 'fertile' (magari non provvista di una veste linguistica precisa, proposizionale o altro), da cui sviluppare una ricca

¹³ Cfr. ad esempio il manuale di H. Seiffert, *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, Monaco, Beck («Beck'sche Reihe» 60), 1991¹¹, vol. I, pp. 78-96.

¹⁴ *Scrivere testi* cit., pp. 190-94.

¹⁵ *Ideen-Körner* 'semi o germi di idee', «che una volta caduti sul terreno giusto, sanno fruttare ricco capitale di dissertazioni» (*Sudelbücher*, E 189; mia, e piuttosto libera, la traduzione).

copia di contenuti (cioè di proposizioni notevoli, di 'idee' nel senso precedente); o da cui far discendere naturalmente la 'forma' del testo, tutto o per una sua parte sostanziale.

Di 'Idee-I', idee significative, notevoli, ce ne sono poche nei temi (che in questo però non differiscono molto dalla maggior parte dei testi occasionali), ad esempio nei due temi riportati sopra in (4) e (5), che impastano il loro tritume di ovvietà o di veri e propri luoghi comuni, del tipo di "vivere a contatto con altre culture arricchisce". La sottospecie delle 'Idee notevoli nuove' che non si riducano a 'micro-Idee' relative a dettagli, poi, è specie estremamente rara: fortunato chi riesce a recuperarne una, una sola, per far luce a tutto un testo. Alla nascita delle 'Idee-II', che sono ancora meno moneta corrente delle precedenti, presiede in primo luogo ciò cui si dava una volta il nome di *immaginativa*, la facoltà o potenza di invenzione fantastica, nutrita ben inteso di abbondanti conoscenze fattuali e di protratte e approfondita riflessione su di esse. Vi ritorneremo, per quanto sommariamente, nei paragrafi successivi § 3.3. e 5. Qui mi vorrei limitare a sottolineare un paio punti che riguardano la scelta nel tema delle proposizioni (e non specificamente delle Idee), la loro formulazione, i loro rapporti.

i) Mi sembra capitale, in primo luogo, che chi scrive si sia abituato a riflettere nel corso degli anni di scuola, e possa quindi farlo automaticamente nello stendere il tema, su cosa sta dietro lo schermo delle parole: su quale 'proposizione' si sta formulando, sui diversi tipi di proposizione che esistono e sui problemi di conoscenza e di controllo (problemi epistemici insomma) che ogni tipo pone. Inoltre che chi scrive sia capace di spogliare mentalmente le proposizioni del rivestimento di espressioni distanzianti che ne sfumano i contorni. Auspicherei esercizi di analisi linguistica dei contenuti: ma esercizi seri, che ricostruiscano con esattezza i contenuti effettivi espressi dalle singole frasi, e le modulazioni (*può, deve, necessariamente, inevitabilmente, ecc.; spesso, a volte, in genere, in generale, di solito, ecc.*) a cui i contenuti sono sottoposti.

ii) In particolare, visto che gli argomenti proposti richiedono di regola l'alternanza di considerazioni puntuali e generali, mi pare altrettanto importante che chi scrive sia cosciente della differenza tra proposizioni che esprimono un dato singolo e proposizioni che in vario modo generalizzano (o modalizzano). Ho l'impressione che queste ultime, di per sé nettamente più impegnative (perché introducono predicazioni vere per tanti soggetti), tendano invece ad assumere nei temi lo statuto più andante di approssimazioni, specie quando vengono quantificate da avverbi di tendenza come *molto spesso, di solito* e simili, che ne fanno delle generalizzazioni a responsabilità limitata, praticamente incontestabili. Eccone in (8)-(10) una terna di esempi dai primi capoversi di (4) e (5) sopra:

- (8) *Molto spesso* si sente parlare del nostro mondo come di un «villaggio globale», ovvero di un luogo dove sia realmente tangibile il fenomeno della «multiculturalità», che è diventato negli ultimi anni qualcosa che ci riguarda tutti.
- (9) Nel corso degli anni i processi che hanno portato ad essa sono stati di diversa natura, *molto spesso* legati a fenomeni di ordine politico e sociale.
- (10) È vero che la società in cui viviamo è *molto spesso* composta da individui appartenenti alle etnie più disparate.

Infine, nello stesso ordine di idee, è di grande importanza chi scrive sia cosciente dello statuto che le singole proposizioni assumono o dovrebbero assumere (specie se sono contigue) l'una nei confronti dell'altra, nel tessuto del discorso: che una conta ad esempio come caso particolare illustrativo, l'altra come eccezione, e così via. Su questa esigenza torneremo più diffusamente in § 4.

3.3. Trovare le idee.

«Poi gli era venuta un'altra idea ancora più interessante e risolutiva, ma l'aveva subito dimenticata, e per quanto facesse non riusciva più a richiamarla alla mente. E l'idea dell'idea perduta era oltremodo tormentosa» (Vladimir Vojnovič, *Vita e straordinarie avventure del soldato Ivan Conkin*)

È usuale, discutendo di come e dove 'trovare le idee', o con termine più neutro 'le cose da dire', rimandare a quella sezione del sistema classico della retorica che si occupa appunto di *inventio*¹⁶, di 'ricerca'. A rigore l'*inventio* è subordinata nel sistema d'origine alle partizioni del testo (*exordium*, *narratio*, *propositio*, ecc.), ad ognuna corrispondendo com'è ovvio una materia confacente. La ricerca della materia risultando però particolarmente delicata per quella «parte centrale e decisiva»¹⁷ del discorso forense che è l'*argumentatio*, la teoria della *inventio* si è sviluppata tradizionalmente come teoria della ricerca delle 'prove', e specificamente del contenuto di quel tipo particolare di prove che sono (accanto a *signa* ed *exempla* – 'indizi' ed 'esempi') gli 'argomenti'. I suoi risultati sono stati poi estesi analogicamente alle altre parti del discorso forense. ad altri tipi di discorso e alle loro rispettive partizioni. La ricerca degli argomenti – concepita non come «un processo creativo», ma come un «ritrovamento» per mezzo della memoria, nello 'spazio' della memoria, di idee già esistenti «nell'inconscio o nel subconscio dell'oratore»¹⁸ – si fonda in concreto su una tipologia dei tipi di argomento (ad esempio, argomenti costruiti attorno alla *causa* o allo strumento di un'azione), la quale a sua volta delimita i contenuti possibili. I nodi della tipologia, vale a dire i tipi di argomento, ma anche i loro contenuti specifici, vengono identificati terminologicamente a 'luoghi' (lat. *loci*, gr. *τόποι*) della memoria o in genere dello spazio delle conoscenze memorizzabili. Si parlerà così equivalentemente ad esempio di *argumenta* o *loci* – identificati in quanto tipo dalla 'origine' concettuale: *argumenta* o *loci a persona*, *a re*, *a loco*, e così via. È bene tener presente che per la loro stessa definizione i *loci* sono ad un tempo formule di ricerca di idee e serbatoio di quelle stesse idee.

Nelle applicazioni scolastiche, questo sistema euristico-argomentativo relativamente complesso è stato interpretato, mettendone tra parentesi l'aspetto argomentativo, come 'meccanismo generativo'¹⁹ (di idee) a base metonimica, fondato cioè sul «concatenarsi di un fenomeno della realtà con le realtà che lo circondano»²⁰, e quindi più in generale come meccanismo generativo a base analogica e associativa. Una idea i_0 disponibile genererà delle 'idee nuove' i_x associate ad i_0 da un legame 'stretto' di causa, di conseguenza, di spazio, ecc.; oppure da un legame di somiglianza, di contrasto, e di qualunque altro tipo (magari, come in manuale degli anni novanta²¹, la precedenza, la successione, la generalizzazione, o addirittura la «esperienza generale»). Nella pratica poi il meccanismo generativo assume la forma di domande elementari sul chi, sul come, sul quando, sul dove, ecc.²². Domande simili, applicate ad esempio al concetto di 'immigrazione' di cui tratta il

¹⁶ Cfr. H. Lausberg, *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*, Stuttgart, Steiner, 1990³, §§ 260-442. Del manuale del Lausberg (a parte il compendio degli *Elementi di retorica* uscito già nel 1969 presso Il Mulino – ma la *Inventio* vi viene trattata in pochi paragrafi) non esiste come è noto una traduzione italiana. Una traduzione spagnola è disponibile comunque da Gredos.

¹⁷ H. Lausberg, *Handbuch* cit., § 348.

¹⁸ H. Lausberg, *Elementi* cit., §. 40.

¹⁹ Cfr. ad esempio M.T. Serafini, *Come si scrive*, Milano, Bompiani («Strumenti»), 1992, pp. 37 sgg.

²⁰ H. Lausberg, *Elementi* cit., §. 216.

²¹ Il già cit. *Come si scrive* di M.T. Serafini, pp. 40-43.

²² Sono ancora grosso modo le domande dell'esametro latino che a partire secondo Lausberg dalle *artes* poetiche del XII secolo generazioni di scolari hanno memorizzato: «quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?».

tema (5) sull'«apertura alla 'multiculturalità'», condurranno l'allievo a corto d'ispirazione a riflettere via via su chi deve o può o vorrebbe emigrare, sulla specificità del fenomeno immigrazione rispetto a movimenti analoghi di popolazione, sul 'dove' il fenomeno si manifesta (e dove no), sui 'mezzi' (ad esempio di trasporto) e gli intermediari, e così via. Il che equivale più o meno a ciò che gli estensori generosi forniscono a volte come traccia: si ricorderà come lo stesso enunciato di (5) – «Quali sono i processi che hanno condotto a questa apertura alla 'multiculturalità', quali i vantaggi per l'individuo e la società, quali le eventuali conseguenze negative?» – si preoccupasse di formulare per l'esaminando alcune delle domande topiche).

Queste griglie per la ricerca razionale delle idee, che hanno lo scopo pregevole di far 'agire' in prima persona l'allievo, di suscitare interrogativi sulla struttura di un ambito di conoscenza, verranno poi assistite o integrate da tecniche opportune di registrazione di quel che confusamente si affaccia alla coscienza, ognuna delle quali con una sua marginale e specifica efficacia euristica: la 'lista', il 'grappolo associativo', il 'flusso di scrittura'²³. Complessivamente, però, una cosa è chiara: che non ci si possono aspettare da simili procedimenti di ricerca dei risultati sconvolgenti. Le 'idee' così recuperate, sono proprio come prevedeva la concezione classica della *inventio* retorica descritta sopra (non processo creativo, ma ritrovamento) idee o già effettivamente in circolazione o dotate di una esistenza subliminale, tanto 'facili' da pensare da risultare praticamente patrimonio comune. Chi scrive ritrova così in sostanza quel che sa già. Quel che non sa rimane nella situazione di scrittura del tema inaccessibile.

Idee 'notevoli' e 'non scontate', cioè 'Idee-I' nuove nel senso visto sopra, nascono in modi certo diversi ed imprevedibili, ma molto di rado come risultato diretto di un procedimento euristico di tipo scolastico. Queste idee con la maiuscola nascono in primo luogo da una indagine empirica approfondita del reale, vale a dire dalla scoperta di fatti nuovi e (mediante generalizzazioni, estrapolazioni, ecc.) di relazioni nuove tra di essi. Nascono poi spesso da altre idee, e ciò almeno in tre modi naturali:

- 1) per cristallizzazione analogica, quando idee preesistenti di uno o più ambiti inducono la formazione di un'inedita idea analoga in altro ambito;
- 2) per reazione (ed emulazione), quando si sostituisce ad una idea vulgata altra idea ad essa in qualche modo opposta;
- 3) per ricombinazione in una nuova compagine di idee parziali esistenti.

Le vere idee insomma non nascono da sole per generazione spontanea. Quanto più ricca di conoscenze del reale e di altre idee è la mente di chi scrive, tanto più facilmente essa può dare alla luce nell'atto di scrittura nuove idee tutte sue. Sopra, in § 3.2., dicevamo di come sia importante per una didattica 'remota' del tema libero imparare a riconoscere il nocciolo delle idee dietro lo schermo delle formulazioni. Aggiungiamo ora, sempre in un'ottica di preparazione a monte del tema, che è altrettanto importante confrontarsi con le idee, con molte idee. Occorrerà allora, in modo da prima relativamente passivo, imparare a prender atto delle idee degli altri – cosa che in concreto si potrà fare con attività guidate come le seguenti:

- ripetute letture analitiche di articoli di giornale o di capitoli di libro che vertano sopra uno stesso argomento (e sarà inevitabile occuparsi anche degli argomenti di attualità tanto cari agli estensori dei temi di maturità);
- individuazione delle idee;
- descrizione e riformulazione delle idee;

²³ Sono tecniche ben note. Cfr. comunque M. T. Serafini, *Come si fa un tema in classe*, Milano, Bompiani («Strumenti»), 1985, pp. 31-42; e quindi *Come si scrive* cit., cap. I: «La raccolta delle idee». La LISTA vi è definita come una «sequenza di parole-chiave e di periodi brevi, che descrivono ipotesi, osservazioni, informazioni, dati, assieme a problemi aperti» (p. 18), mentre il GRAPPOLO ASSOCIATIVO «evidenzia con una rappresentazione grafica le associazioni tra le idee» (p. 25). Col FLUSSO DI SCRITTURA «si riportano sulla carta idee ed informazioni nel modo più rapido possibile a mano a mano che si pensa al proprio argomento» (p. 33).

– loro inventario in un apposito registro (il che obbligherà a ragionare su quali idee siano distinte o identiche);

– esercizi di ‘sintesi dei contenuti’, per concentrare in un solo scritto le idee proposte da più testi.

E quindi, in modo più attivo, ricorrendo ad una versione scolastica controllata del cosiddetto *brain storming*, la ricerca dialettica emulativa delle idee: vale a dire discussioni in classe nel corso delle quali si parli molto e liberamente – sotto la guida dall’insegnante, cui tocca di reggere i molteplici fili del discorso – di un determinato argomento già trattato nel corso delle attività precedenti, con pause per registrare le idee che via via si delineano. Ma discussioni seguite (con intervento almeno all’inizio decisivo da parte dell’insegnante, che dovrà prepararsi anche linguisticamente) da un impegnativo lavoro per confrontare, sistematizzare e rielaborare in un testo scritto collettivo il materiale raccolto.

3.4. *Precisare e consolidare concetti e idee.*

Si è visto nel precedente paragrafo come sia importante, per chi voglia poi dare un minimo di sostanza alle proprie pagine, esporsi alle idee degli altri, riconoscerle, descriverle, registrarle, svilupparne dialetticamente di proprie. E si sono indicate alcune attività scolastiche funzionali a questi scopi.

Ma le idee, che del resto come si è detto si possono descrivere e riformulare, non sono dei monoliti, delle monadi. Le idee, e naturalmente con esse i concetti²⁴, possiedono una loro struttura semantica più o meno precisa, più o meno elaborata, e vengono per di più correntemente utilizzate – da ogni parlante e scrivente senza eccezioni – a diversi livelli di consapevolezza, dal grado zero dell’idea-etichetta, dietro cui non c’è altro che la differenzialità rispetto ad altre idee-etichetta (si pensi per il non musicista al valore di *fa diesis*), al grado di poco superiore (o inferiore) di idee a contenuto puramente emotivo o associativo, sino al grado elevato di idee di cui per una ragione o per l’altra si conosce a fondo la struttura. Insomma ci sono idee precise e idee vaghe, e anche le idee più precise possono essere usate nel modo più vago. Questa pluralità di natura e di impieghi rende quotidianamente servigi inestimabili, così che la pretesa di ‘matematizzare’ con rigore assoluto ogni concetto o idea e ogni loro impiego è pura utopia. Ma se risulta relativamente agevole applicare in modo *fuzzy* una nozione precisa e decidere quando valga la pena di farlo, il viceversa mi sembra un compito insormontabile. Ne segue, didatticamente, che nel quadro di una ‘educazione al rigore’ – a mio parere indispensabile anche se condotta solo per esempi, ‘per spunti’, e non in maniera sistematica – gli insegnanti si preoccuperanno di attirare più volte l’attenzione degli allievi su:

- a) il ‘contenuto’ esatto di concetti e idee;
- b) la o le possibili definizioni di un concetto;
- c) la ‘storia’ di concetti ed idee: il progressivo delimitarsi e precisarsi di un contenuto o simmetricamente il suo estendersi e sfumarsi;
- d) la delimitazione differenziale rispetto a concetti o idee apparentati, che assieme costituiscono quel che si chiama un ‘campo’ concettuale.

Non c’è da spendere troppe parole sulle modalità scolastiche, abbastanza previsibili, di questa riflessione sul rigore: vi saranno da una parte degli esercizi di ‘analisi di singoli contenuti’ (mediante parafrasi, studio e confronto e critica delle definizioni di dizionari e manuali, ecc.), dall’altra esercizi di analisi di campi lessicali (per i quali manca sfortunatamente un dizionario analogico moderno, o comunque un Tommaseo-Bellini attualizzato dei sinonimi), e dall’altra ancora esercizi per consolidare con l’uso i valori appresi: per adoperare ‘bene’, criticamente, consapevolmente i concetti e le idee. In teoria tutto ciò è elementare. Nella pratica, però, un simile ‘calco-

²⁴ Ricordo che le ‘idee’, se si prescinde dalle idee-intuizione o idee-spunto euristico (le Idee-II) di cui si è parlato in § 3.1. sopra, sono proposizioni, cioè di regola predicazioni applicate a concetti. Ma la predicazione, nella sua struttura, ricorre a sua volta a dei concetti, a volte di ordine inferiore, a volte di ordine superiore (cfr. sempre § 3.1.), per cui si potrebbe per semplicità limitarsi a lavorare sui concetti.

lo differenziale' del contenuto delle parole si rivela piuttosto arduo (esso richiede oltretutto da parte degli insegnanti una chiara idea di cosa significhi 'definizione', dei rudimenti insomma di teoria delle definizioni²⁵), anche se straordinariamente remunerante. Sono soprattutto i concetti strumentali – cioè il loro impiego, che si fa allora subito più duttile – a trarre vantaggio da un approfondimento analitico. Certo sarà utilissimo aver delimitato concetti sociologici come «cultura», «multiculturalità», «scontro di culture», «minoranza», e simili (che tra l'altro compaiono tutti ripetutamente nel primo tema visto in § 2.), ma sarà ancora più proficuo possedere a fondo, ad esempio, la struttura logica di termini quali «evento», «atto», «fatto», «accadimento», «stato di cose», «azione», «stato», «processo», ecc., che descrivono ad un tempo situazioni extralinguistiche e particolari configurazioni proposizionali, se non magari quella, curiosa, dei verbi del 'non-fare': *omettere, evitare, astenersi, rinunciare, trascurare*, ecc.

4. Didattica della scrittura per il tema di ordine generale

Saper cercare le idee, trovarne di chiare e differenziate, esser cosciente del loro statuto enunciativo sono premesse ovviamente indispensabili per scrivere d'«argomenti di ordine generale», e per scrivere in genere. L'insegnante può intervenire in una certa misura – relativa, come si è visto – per esercitare e sviluppare queste competenze, che rimangono tuttavia fortemente tributarie del contesto 'intellettuale' in cui l'allievo si trova a vivere. Altro è il discorso invece per gli aspetti più propriamente linguistici, in particolare compositivi, del tema di ordine generale. Si impone per essi una specifica didattica scolastica, la cui utilità non si restringe per fortuna ad un sottotipo d'esame che disposizioni ministeriali d'anno in anno cambieranno o sopprimeranno. Nei paragrafi che seguono delinea da prima alcune caratteristiche del testo scritto che mi sembrano specificamente rilevanti per una buona competenza del nostro tipo di tema, presento poi brevemente una concezione di testo dinamica e progressiva fondata sulla nozione di 'movimento compositivo', esemplifico schematicamente mediante una classe di movimenti, quelli particolarizzanti e generalizzanti, e concludo provvisoriamente, prima del mini-*vademecum* finale, con alcuni suggerimenti su come trattare di movimenti compositivi.

4.1. Il testo come 'architettura'. Le dimensioni relazionale, gerarchica, tematica.

Una concezione ragionevole quanto diffusa²⁶ vede nel testo in quanto prodotto (cioè in quanto risultato di una attività di produzione testuale) una architettura concettuale e formale complessa – con materiali ed elementi costruttivi (parole, sintagmi frasi, periodi, blocchi di periodi, capoversi, ecc.), loro particolari scansioni e realizzazioni, legami tra gli elementi e le 'parti', strutture portanti e non, aggiunte decorative, e così via. In un simile edificio testuale, in particolare nel nostro caso nel testo monologico scritto, si usa distinguere da una parte dei livelli stratificati (ognuno costituito da unità di un certo tipo: il livello dei grafemi, dei morfemi, dei lessemi, della frase semplice e complessa, dei capoversi, dei paragrafi, ecc.; e ognuno regolato da un proprio insieme di principi di buona formazione) e dall'altra degli insiemi omogenei di proprietà o funzioni rilevanti (in genere si tratta di rapporti tra entità), per le quali si può parlare, appunto in quanto omogenee, cioè dello stesso tipo, di 'dimensioni'. Tra queste dimensioni testuali, accanto a dimensioni per così dire esterne, come la 'referenziale' (= in che modo ci si riferisce alla realtà extralin-

²⁵ Per cui scegliendo tra i molti studi disponibili rimando a M. Bierwisch e M. Kiefer, *Remarks on definitions in natural languages*, in *Studies in Syntax and Semantics*, a c. di F. Kiefer, Dordrecht, Reidel, 1969, pp. 55-69; R. Borsodi, *The Definition of Definition. A new linguistic Approach to the Integration of Knowledge*, Boston, Porter Sargent, 1967; R. Watson, *Towards a Formal Theory of Definition*, «Journal of Child Language» 12 (1985), pp. 181-97; e tra le numerose voci di lessici specialistici quella sulla definizione, intitolata BEGRIFFSBESTIMUNG, in N.I. Kondakow, *Wörterbuch der Logik*, Leipzig, VEB Bibliographisches Institut, 1983.

²⁶ Cfr. ad esempio E. Manzotti, *L'architettura di un testo*, in: *Insegnare italiano. Principi, metodi, esempi*, a c. di E. Manzotti e A. Ferrari, Brescia, Editrice La Scuola («Secondaria Superiore / Saggi»), 1994, pp. 75-121; E. Roulet, *La description de l'organisation du discours*, Parigi, Didier («Langues et apprentissage des langues»), 1999; e innumerevoli altri luoghi. Da ultimo E. Roulet, L. Fillietaz e A. Grobet, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berna ecc., Lang («Sciences pour la communication», 62), 2001.

guistica) e la ‘comunicativa’ o ‘interattiva’ (= in che modo il testo si colloca nella situazione di discorso e interagisce coi suoi destinatari), ecc., sono particolarmente degne di nota (per noi, qui, ma anche in generale) tre dimensioni interne: la ‘relazionale’, la ‘gerarchica’ e la ‘tematica’.

a) la ‘dimensione relazionale’ è quella delle relazioni semantiche (come la riformulazione, l’esemplificazione, la conseguenza, la successione temporale, e molte altre) che sussistono, a contatto o a distanza, tra le frasi-proposizioni del testo o tra unità superiori; o eventualmente (come accade soprattutto negli scambi dialogici) tra una di esse e l’atto illocutivo realizzato dall’altra (cfr. *Sei stanca? Io avrei voglia di fare quattro passi*, dove l’atto di domanda è motivato dalla frase che segue) o l’enunciazione (l’atto locutivo) dell’altra (cfr. *Ha problemi in famiglia – dato che vuoi proprio sapere tutto!*, in cui la motivazione addotta vale per il ‘dire’ ma non per il contenuto del dire). Queste relazioni possono rimanere implicite (e vanno allora ricostruite sulla scorta essenzialmente dei contenuti delle frasi: cfr. *Piove. Non esco*) o venire segnalate linguisticamente: da connettivi, da costruzioni sintattiche entro la frase complessa (cfr. *Lo avessi avvertito, non ci sarebbero stati problemi, Andando presto non ha dovuto fare la coda*), da altre proposizioni (cfr. *Vediamo ora alcuni esempi di quanto si è appena detto*), o parti a carattere predicativo di una delle due proposizioni in questione (si pensi ad espressioni già rilevate sopra come *Basti pensare a...*). Il testo è un ‘testo-tessuto’ (secondo la metafora originaria) anche e soprattutto in questo senso: in quanto fitto tessuto di relazioni tra le frasi che linearmente si seguono. Dal punto di vista della produzione testuale, prender atto della dimensione relazionale significa per chi scrive essere ad ogni istante cosciente del fatto che ogni nuovo contributo alla crescita del testo – il particolare periodo a cui sta dando forma – viene a collegarsi, in bene o in male, a quanto precede, immediatamente o a distanza, e condiziona gli sviluppi successivi. Questo ‘controllo relazionale’ va naturalmente esercitato con misura, se non si vuole dopo mezz’ora lasciar cadere estenuati la penna. Ma esso è assolutamente indispensabile da una parte (come vedremo), in positivo, per la costruzione progressiva di una sensata architettura testuale, e dall’altra (in negativo) per evitare le numerose patologie appunto ‘relazionali’ del testo (tra le meno gravi e più comuni, ad esempio, le ripetizioni involontarie a distanza).

b) La ‘dimensione gerarchica’ riguarda il costituirsi di una gerarchia di importanza tra le frasi-proposizioni del testo (tra gli atti linguistici da esse realizzati), non tanto (o non solo) in funzione dei contenuti, quanto piuttosto delle relazioni tra i contenuti, e della concreta realizzazione linguistica sia dei contenuti che (eventualmente) dei legami tra di essi. La pertinenza di questa dimensione appare in maniera evidente nelle interazioni dialogiche, costituite (poniamo) dagli ‘interventi’ successivi degli interlocutori. Grosso modo, senza entrare in troppi dettagli, nelle interazioni dialogiche certi interventi (o per alcuni ricercatori tutti gli interventi) sono organizzati attorno ad un singolo atto ‘direttivo’ (ad esempio, un atto di richiesta), eventualmente preceduto e seguito da atti (ad esempio asserzioni) subordinati all’atto direttivo, e che lo preparano, lo giustificano, lo spiegano, eccetera. Analogamente, in un testo monologico certe proposizioni (la loro asserzione, l’operazione mentale consistente nella loro messa in opera) risultano ‘direttive’ o come preferisco dire ‘dominanti’ rispetto ad altre asserzioni che svolgono nei confronti delle prime un ruolo ‘subalterno’²⁷. Le asserzioni subalterne sono ‘orientate’ verso la dominante, a cui sono legate da relazioni semantiche asimmetriche. In genere, poi, questo reticolo gerarchico non è disteso omogeneamente su tutto il testo, ma compare ‘per punti’, localmente, coesistendo cioè con – altrove – la semplice giustapposizione delle proposizioni, e risulta più o meno esteso a seconda del tipo di testo in questione, e dello stile mentale dell’autore. Un esempio ‘astratto’ aiuterà a chiarire di cosa si stia parlando. Trovo in un passo di critica pascoliana²⁸ una certa affermazione *p* che posso ritrascrivere schematicamente (il contenuto specifico qui non importa), e semplificando le sinoni-

²⁷ Per maggiori dettagli e per alcuni test di dominanza e subalternità rimando a *L’architettura di un testo* cit., §. 3.2. «Proposizioni dominanti e subalterne», pp. 96 sgg.

²⁸ Esaminato in E. Manzotti, *Aspetti linguistici dell’esemplificazione*, «Versus» (Special Issue: *Examples*, a c. di C. Caffi e K. Hölker), 70-71 (1995), pp. 62-63. Il passo in questione è tratto da P. V. Mengaldo, *Un’introduzione a «Myrica»*, in ID., *La tradizione del Novecento. Nuova serie*, Firenze, Vallecchi, 1987, pp. 82-83.

mie, nel modo che segue (le lettere stanno per proposizioni eventualmente compattate in un sostantivo):

$p = \langle \text{«Non si tratta quindi soltanto di tener d'occhio } A \text{ oppure } B, \text{ ma anche } C_1 \text{ e } C_2 \text{»} \rangle$

Ora, a questa proposizione (complessa) p segue un capoverso costituito per l'essenziale da due illustrazioni q_1 e q_2 di C_1 e C_2 – illustrazioni, cioè esempi a funzione illustrativa, di cose ‘da tener d'occhio’ – disposte, tanto per introdurre un po’ di varietà, in ordine inverso rispetto agli esemplificati (q_1 illustra C_2 e q_2 illustra C_1). Le due illustrazioni sono introdotte da un *Ad esempio* intonativamente e graficamente autonomo (col punto dopo), e presentate tra di loro ‘in alternativa’, come in p accadeva per A e B , da un nuovo *oppure*:

Ad esempio. q_1 oppure q_2

A sua volta, q_1 contiene una particolarizzazione r (segnalata dall'avverbale *in particolare*) della illustrazione vera e propria, e analogamente q_2 viene sviluppato, sempre dopo l'illustrazione in senso stretto, da una serie di proposizioni (che complessivamente diremo s) le quali pongono localmente una domanda e forniscono una risposta sulle ‘ragioni’ del fatto q_2 . La sezione s , che di per sé è quindi una sorta di ‘aggiunta metonimica’ di q_2 , riceve a sua volta l'appendice di un imponente capoverso digressivo (due volte la misura del precedente) di cui diremo t la sommatoria delle proposizioni. Tutto ciò, registrato nel mini-schema sopra, si presenta all'incirca così:

Ad esempio. q_1 (In particolare r) oppure q_2 (Si aggiunga s . Digressione t)

Queste cinque proposizioni (o complessi di proposizioni) – nell'ordine q_1 , r , q_2 , s e t – sono collegate, direttamente o indirettamente, a p , e in certo modo orientate verso p , rispetto a cui esse sono, come si era detto, ‘subalterne’ (tralascio la dimostrazione, affidandomi al valore intuitivo del termine). p è la proposizione dominante, quella che in un ipotetico riassunto del passo sarebbe l'ultima a rimanere. Il passo viene così ad organizzarsi in un ‘struttura gerarchica’, fondata qui per l'essenziale sulle relazioni che legano le proposizioni, una struttura nella quale se p è dominante, q_1 e q_2 sono direttamente subalterne (o ‘dominate’), r subalterna rispetto a q_1 , s subalterna rispetto a q_2 (almeno entro la struttura in questione – ma si potrebbe discutere) e t subalterna rispetto a q_2 . La proposizione dominante p può allacciarsi poi (come nel nostro caso: si sarà notato nello schema sopra il connettivo *quindi*) ad altra proposizione e porzione di testo a realizzare un frammento più ampio di struttura gerarchica. La cosiddetta ‘macrostruttura testuale’ viene in linea di principio determinata dalle proposizioni dominanti, la cui individuazione, non sempre facile, acquista comprensibilmente grande importanza in tutte le attività di sintesi.

Nella stesura del testo scritto, la dimensione gerarchica richiede, come è ovvio, un'attenzione non inferiore a quella dell'apparentata dimensione relazionale: specie da parte di chi vuole tentare il ‘difficile’ della complessità, andando oltre le giustapposizioni di proposizioni elementari, ma rischiando anche di perdersi nei meandri del ragionamento. Controllo delle connessioni e controllo dell'equilibrio della struttura concettuale prodotta, di ciò che in essa è logicamente dominante e subalterno, sono nella composizione del testo strettamente interdipendenti, e vanno esercitati congiuntamente. Direi anzi che il controllo della struttura gerarchica non ammette ‘misure’ o mezze misure (cfr. sopra), ma deve essere totale. Gli sbilanciamenti logici – ma volontari, allora, e calibrati espressivamente – sono cosa da concedere solo allo scrittore esperto.

c) la ‘dimensione dei contenuti’, o ‘dimensione tematica’, come anche si usa dire. Se le prime due dimensioni elencate sono essenzialmente relazionali, visto che focalizzano i legami e i rapporti di forza tra contenuti (le proposizioni), la terza dimensione, la ‘tematica’ – quella dei ‘temi’²⁹ evocati e trattati – s'interessa in particolare ai contenuti: e cioè, precisamente si interessa:

²⁹ I ‘temi’ (o se si preferisce ‘argomenti’) non vanno a rigore identificati con le proposizioni, quanto piuttosto con concetti: realizzati linguisticamente nel testo, o astratti per generalizzazione a partire da questi. Così si potrà parlare di ‘tema di un capoverso’ per il denominatore comune dei concetti effettivamente presenti nel capoverso.

*c*₁) alla loro determinazione³⁰ e alla loro natura (in particolare all'assenza / presenza di certi temi);

ma soprattutto (nel nostro caso):

*c*₂) alla loro disposizione, sia 'in grande' (cioè per tutto il testo, o per grandi sezioni di esso), sia 'in piccolo' (per singoli capoversi, per coppie di periodi, ecc.). Concretamente, nel primo caso, ci si interessa oltre che alla distinzione tra parti a funzione omogenea e codificata (una 'introduzione', una dichiarazione della problematica trattata, ecc.) al fatto che di certi argomenti si parli piuttosto in una sezione che in un'altra, che essi vengano magari ripresi a distanza e così via. Per la disposizione 'in piccolo' conta come fattore differenziale non solo la dimensione dell'unità ma anche il grado maggiore di dettaglio dei temi. In genere ci si riferisce a queste due prospettive della disposizione dei contenuti con i termini di 'macro-' e 'micro-struttura tematica';

*c*₃) alla loro presentazione comunicativa, come prima sia 'in grande' che 'in piccolo'. Importa qui il modo in cui il contenuto in quanto informazione viene introdotto, di volta in volta 'proposto' a chi legge (obliquamente, sullo sfondo, o direttamente in primo piano, ecc.) e gradualmente (o meno) sviluppato da periodo a periodo, da capoverso a capoverso, ecc. Due aspetti parziali relativamente noti di questa sottodimensione tematica sono in ambito microstrutturale l'organizzazione dell'informazione nella frase (dove intervengono coppie oppostive come tema/rema, dato/nuovo, ecc.) e la cosiddetta 'progressione tematica' da frase a frase. Mi limito a sottolineare l'importanza capitale che assume per la leggibilità di un testo scritto il 'flusso' delle idee: la regolazione minuziosa – per continuare la metafora idrica – della portata dell'informazione, evitando ristagni e salti.

4.2. *Il testo come spazio di 'movimenti compositivi'.*

Dal punto di vista della composizione del testo, alla precedente concezione 'architettónica', cioè ad un tempo spaziale e statica, si può utilmente per gli scopi didattici affiancare una concezione egualmente spaziale ma questa volta dinamica. Il testo in costruzione può in effetti venire concettualizzato come uno spazio metaforico di operazioni mentali (e concrete: il produrre periodi), come uno 'spazio d'azione' o 'di azioni' in cui chi scrive è libero di agire a sua guisa, libero di 'muoversi' in diverse direzioni. Le successive operazioni mentali sono cioè concepite come passi nella costruzione del testo – 'movimenti compositivi', diremo – che, rispetto al punto in cui lo scrivente si trovava precedentemente, lo conducono oltre, più avanti nella stessa direzione o in una direzione diversa. Un movimento compositivo non è semplicemente una asserzione, un normale 'atto linguistico', ma piuttosto una asserzione in quanto azione che faccia progredire la costruzione del testo in un certo modo, ad esempio esemplificando o illustrando con casi concreti quel che si era appena detto – e in effetti l'esemplificazione è un tipico movimento compositivo. Un altro movimento caratteristico – anche se caratteristico in un senso un po' antifrastico, di movimento semmai 'anti-compositivo', è quell'escursione occasionale in una direzione incongrua che ha nome digressione, la quale, moltiplicata, dà poi luogo alla tecnica di costruzione del testo 'per divagazione'. I movimenti compositivi, insomma, pur fondandosi su asserzioni di proposizioni, per loro natura sono relazionali e funzionali.

Da un punto di vista un po' più teorico, la nozione di 'movimento compositivo' (o, se si preferisce, una 'movenza testuale'³¹) si riallaccia estendendola 'verso il basso' alla nozione, relativamente diffusa nella linguistica testuale contemporanea, di 'azione di composizione testuale': un'azione, spesso di carattere metatestuale, che – come 'completare', 'ricapitolare', 'chiarire', 'parafrasare', 'generalizzare', ecc. – contribuisce in vario modo alla organizzazione complessiva di un testo. Più precisamente, l'insegnante può assumere che i movimenti compositivi, nella loro versione grafica, siano quelle particolari azioni (e metonimicamente, al solito, i loro risultati) che consistono nel (voler) realizzare un'unità testuale grafico-semanticamente μ_{ist} (periodo o successione di

³⁰ La determinazione dei 'grandi temi' avviene naturalmente in correlazione con la struttura gerarchica: sono i temi espressi o ricavabili dalle proposizioni dominanti.

³¹ Come è anche stata chiamata, da me e da altri.

periodi) che sta con una o più altre unità testuali in un rapporto funzionale unitario, ad esempio di riformulazione esplicativa, di esemplificazione, di caso particolare, ecc. A sua volta una unità u_{ist} può essere articolata al suo interno da altri movimenti, nel senso che chi scrive può agire in modo da costruire ad esempio esemplificazioni multiple, o da affiancare ad un esempio già introdotto un ulteriore esempio.

Un movimento compositivo, come del resto le azioni illocutive (cioè gli usuali atti linguistici del tipo ‘asserire’, ‘ordinare’ o ‘promettere’) e in generale ogni azione, va dunque concepito in quanto azione come una quaterna di componenti, vale a dire, nell’ordine:

- a) una unità testuale u_{ist} : il nuovo segmento di testo che viene effettivamente prodotto;
- b) una intenzione testuale int_{ist} , o più generalmente un insieme $\{int_{ist}^i\}$ di intenzioni testuali gerarchicamente organizzato;
- c) un insieme di ‘condizioni testuali’ $\{cond_{ist}^i\}$ sul raggiungimento di int_{ist}
- d) un insieme di ‘conseguenze testuali’ $\{cons_{ist}^i\}$ che l’azione effettuata comporta.

Insomma, un movimento compositivo è una quaterna ordinata

$$\langle u_{ist}, \{int_{ist}^i\}, \{cond_{ist}^i\}, \{cons_{ist}^i\} \rangle$$

in cui un segmento testuale u_{ist} serve a perseguire delle intenzioni int_{ist}^i , ed è soggetto a condizioni $cond_{ist}^i$, comportando sulla compagine concettuale del testo certe conseguenze $cons_{ist}^i$.

Così, se arrivato ad un determinato punto P del testo che sta costruendo lo scrivente decide che la sua prossima mossa sarà una esemplificazione, non produrrà solo in maniera arbitraria un segmento esemplificativo più o meno complesso ma lo farà per certi suoi obiettivi (illustrare una affermazione non troppo perspicua, far vedere le ricadute pratiche di un principio generale, introdurre dati concreti da cui elaborare nel seguito, procurarsi una pausa nello sviluppo di una argomentazione astratta, ecc.) – e il farlo sarà soggetto a condizioni più o meno ovvie (la più ovvia è che l’antecedente sia esemplificabile, una meno ovvia è che il caso particolare scelto come esempio sia compatibile con l’obiettivo principale) e comporterà conseguenze molteplici sul decorso ulteriore del testo e sulla sua architettura (basterà dire che un segmento esemplificativo di grandi dimensioni può richiedere al suo termine una riattualizzazione dell’esemplificato).

Per quanto essa sia naturalmente solo una variante di formulazione della precedente concezione architettonica, questa concezione dinamica di uno spazio testuale in cui ‘movimenti’ successivi compongono linearmente una architettura complessa ha il merito, piccolo o grande che sia, di attirare l’attenzione su alcuni aspetti importanti della didattica della scrittura. Da una parte sulla grande libertà di cui lo scrivente dispone nel dar forma al testo: una libertà di cui importa conoscere e sfruttare tutta l’estensione. Dall’altra sulla totale responsabilità che pesa sullo scrivente: un ‘agente’ che appare come in effetti è totalmente *faber* della propria ‘fortuna’. Dall’altra ancora, ma nello stesso ordine d’idee, sul fatto fondamentale che lo scrivere, almeno nelle fasi d’apprendimento, deve (anche) essere un’attività controllata, meditata, non spontanea, non automatica: deve insomma essere uno ‘scrivere riflettendo’ nel quale l’oggetto della riflessione sarà ad un tempo il contenuto che si comunica e l’azione o movimento compositivo che si sta eseguendo – in sé e rispetto alla alternative possibili.

Riflessione, dunque, metariflessione sul proprio agire testuale e sugli strumenti che si utilizzano. Certo. Ma perché questo non rimanga una enunciazione di principio senza ricadute concrete occorre che siano disponibili a chi scrive, accanto a tutti gli altri mezzi linguistici (in primo luogo un lessico differenziato e una ricca tavolozza di schemi lessicali), anche delle solide conoscenze tecniche e soprattutto pratiche sulla realizzazione linguistica dei movimenti testuali, su ‘come sono fatti’ e cosa consentono esattamente di fare questi stampi del pensiero *in fieri*. La didattica del tema di ordine generale sembra trovare proprio qui una delle sue specificità.

4.3. Due tipi di movimenti compositivi: la *particolarizzazione* e la *generalizzazione*

Negli elaborati che si sono esaminati sopra, e direi in generale, risultano facilmente isolabili, per la loro frequenza e per il rilievo che assumono, alcune classi di movimenti testuali che costituiscono complessivamente (più o meno riusciti che siano) una sorta di ‘cifra’ del nostro tipo di tema. In primo luogo menzionerei le ‘concessioni’³² (si ricordi lo schema mentale «È vero... ma...» sotteso allo svolgimento (5) di § 2.), che vanno ricondotte alle molteplici varianti di ‘contrapposizione’³³ rispetto ad una precedente asserzione. E osserverei anzi che da un punto di vista astratto un esteso sottoinsieme dei temi di ordine generale è costruito secondo una modalità eminentemente polifonica e oppositiva: più ‘voci’, più opinioni si affrontano concedendo, contrapponendo, ribadendo. Menzionerei quindi i vari tipi di ‘spiegazione’ (il cui segnale principe è l’onnipresente *cioè*)³⁴ e di ‘conseguenza’ («da *p* segue in qualche modo *q*»), distinti da segnali a grado diverso di forza ‘consecutiva’, i quali inoltre mettono in causa più o meno un ‘giudizio’ del parlante (*di conseguenza, quindi, dunque, così, allora, ecc.*); più marginalmente il ‘tirare le somme’ di una serie di dati precedenti (si pensi a connettivi come *insomma, tutto sommato e in definitiva* ³⁵) e naturalmente il tipo ricco e ramificato dei ‘casi particolari’ o particolarizzazioni, di cui, assieme al movimento simmetrico delle ‘generalizzazioni’, vorrei ora parlare. Lo scopo, limitato, è di dare una idea di come ‘trattare’ – classificare, descrivere, ecc. – un movimento testuale.

4.3.1. La particolarizzazione

Pochissimo studiata, se non nell’ambito retorico-lessicale della sineddoche³⁶, la particolarizzazione – uno spostamento dal generale *A* al particolare *B* nella linearità della frase o del testo – è letteralmente onnipresente, nell’una o nell’altra delle sue manifestazioni, in ogni forma di discorso³⁷, articolandosi non di rado in configurazioni concettuali molto più complesse della semplice

³² Per un primo orientamento sulle diverse realizzazioni possibili e sulle loro peculiarità semantiche rinvio alle pp. 216-22 di A. Ferrari e L. Zampese, *Dalla frase al testo. Una grammatica per l’italiano*, Bologna. Zanichelli, 2000. Vi si distinguono in particolare le interessanti concessive globali: delle concessive forti che quantificano in qualche modo universalmente sulle circostanze, prescindendo da esse (si pensi a formule quali *Che ti piaccia o non ti piaccia, ...; Qualsiasi cosa faccia, ...; Sia come sia, ...*). I loro effetti risultano a volte difficili da controllare – come attesta il singolare incipit di una mini-prosa universitaria: «Che lo si voglia o no, il testo che Beccaria pubblica a Livorno, anonimamente, nel 1764 sotto il titolo di *Dei delitti e delle pene* rappresenta il maggior successo di un libro italiano nel Settecento: in Italia, dove subito se ne fanno varie ristampe suscitando accese discussioni, ma soprattutto fuori d’Italia».

³³ Tra le varianti principali il ‘contrasto’ (segnalato, con gradi diversi di forza oppositiva, dalle locuzioni avverbiali *al contrario, contrariamente, per contro, all’opposto, ecc.*), la ‘controaspettativa’ (diretta o mediata: cfr. rispettivamente *E’ caro, ma lo prendo lo stesso* e *L’appartamento è grande ma la strada è rumorosa*), la ‘sostituzione’ (cfr. *Doveva telefonarle: invece le ha scritto*) e la correzione-sostituzione (cfr., in un articolo di divulgazione scientifica: «Queste ultime tecnologie intervengono non nella ‘produzione’ o mantenimento del freddo, bensì nell’organizzazione complessiva della macchina e nella possibilità del suo razionale utilizzo»), e l’alternativa esclusiva’ (cfr. *Dovresti scriverle, o telefonarle* e *O arriva oggi o non arriva più*). Un recente studio sistematico sulla sostituzione, con particolare riguardo alle subordinate di sostituzione, è (di chi scrive) la *Grammatica della sostituzione*, in *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*, a c. di G. Beccaria e C. Marrello, Alessandria, Edizioni dell’orso, 2001.

³⁴ Sulle modalità dello ‘spiegare’, che includono anche la correzione esplicativa si vedrà E. Manzotti, *Spiegazione, riformulazione, correzione, alternativa: sulla semantica di alcuni tipi e segnali di parafrasi*, in: *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicolinguistica*, a c. di L. Lumbelli e B. Mortara Garavelli, Alessandria, Edizioni dell’Orso, 1999, pp. 169-206.

³⁵ Un bell’esempio era stato individuato sopra in § 2. nel quinto capoverso del primo tema esaminato, dove la sommatoria si combinava con una sorprendente concessione quantificata universalmente: «Insomma, qualunque tipo di caratteristiche abbia il processo che ha condotto alla multiculturalità, ecc.».

³⁶ Che tuttavia, come è ovvio, è paradigmatica. Tropo o figura di pensiero che essa sia, la sineddoche è una sostituzione ‘retorica’ nel paradigma, riconoscibile per il fatto di violare le convenzioni designative: al posto della parola o pensiero contestualmente ‘normale’ *A* viene usata la parola o pensiero *B*, meno ‘normale’ perché troppo più particolare di *A*. Ricordo che della sineddoche vengono in genere riconosciuti tre sottotipi: lo spostamento *i)* dal tutto alla parte, *ii)* dal genere alla specie, *iii)* dal plurale al singolare.

³⁷ In particolare nel sèguito di questo stesso capoverso (e nella presente nota).

apposizione precisante di enunciati come *Le ho portato dei fiori, delle rose*³⁸. Si leggano, per prova, due passi tratti il primo da un manuale scolastico di chimica, il secondo da un articolo di divulgazione scientifica di un quotidiano

- (11) La luce solare, che ci appare bianca, è in realtà costituita dalla somma di radiazioni di diverso colore, i colori dell'iride.

Se un corpo assorbe alcune di tali radiazioni, e ne trasmette o riflette altre, esso appare colorato: una lastra di vetro verde appare appunto verde perché assorbe tutti i colori dell'iride e riflette o trasmette il solo verde.

- (12) Le iguane si rimpiccioliscono. Ebbene sì, fino a poco tempo fa le uniche modificazioni consentite alle dimensioni corporee di noi vertebrati, erano quelle della crescita: il nostro corpo, come quello di un uccello, di un rettile, di un anfibio o di un pesce, poteva cambiare, in condizioni normali, solo crescendo. Questo dato biologico è stato smentito recentemente da un simpatico rettile, l'iguana marina (*Amblyrhynchus cristatus*).

La scoperta [...] è stata fatta dall'etologo Martin Wikelski dell'Università dell'Illinois, Stati Uniti.

Secondo lo studioso, alcuni di questi lucertoloni, che vivono unicamente alle [sic] isole Galápagos, Ecuador, negli ultimi due anni hanno subito un accorciamento in media di sette centimetri, ossia del 20 per cento delle loro dimensioni corporee. È come se un vostro conoscente alto circa un metro e ottanta, che non vedete da parecchi mesi, vi si ripresentasse alto poco più di un metro e quaranta. Sarebbe arduo credere che si tratti della stessa persona.

Nel secondo capoverso di (11) un periodo ipotetico «se p_x , q_x » [= A] viene ripreso da un periodo causale « q_a perché p_a » [= B] a proposizioni ovviamente invertite rispetto ad A , nelle quali le 'variabili' di p_x e q_x («un corpo, «colorato»; «alcune di tali radiazioni», «altre [radiazioni]»), cioè dei termini generali, sono sostituiti da costanti (rispettivamente, «una lastra di vetro verde», «verde»; «tutti i colori dell'iride», «il solo verde»). B costituisce complessivamente una particolarizzazione di A – segnalata, ma in modo generico, dai due punti.

In (12), le particolarizzazioni, assieme al loro reciproco, le generalizzazioni, vengono a costituire combinate e iterate l'essenziale della struttura logica del ragionamento, la sua ossatura. Schematicamente l'asserzione che apre il primo capoverso – «Le iguane si rimpiccioliscono», con lettura del soggetto, si noti, generica, e quindi già essa in certo modo generale – viene proseguita dopo un asseverativo («Ebbene sì») da una asserzione più generale (perché si parla stavolta della classe dei vertebrati) del contrario, seguita a sua volta, dopo i due punti, da una riformulazione particolarizzante, applicata alle singole sottoclassi dei mammiferi. Il terzo capoverso riprende, per precisarla e restringerla la portata ad «alcuni [...] lucertoloni», l'asserzione d'apertura, e a tale ripresa particolarizzante segue quindi di nuovo una comparazione a carattere particolarizzante.

Ora, due, mi sembra³⁹, sono le modalità principali della particolarizzazione intesa come movimento compositivo che conduce da una sezione all'altra del testo (ma lo stesso vale per la versione frasale appositiva del già citato *Le ho portato dei fiori, delle rose*): da una parte (I) la PRECISAZIONE, dall'altra (II) l'ENUMERAZIONE. Secondo (I) si passa da una descrizione meno dettagliata ad una descrizione più dettagliata di una stessa entità o proprietà o stato di cose: della quale in sostanza si arricchisce l'intensione. La precisazione, come si potrebbe dire, è una particolarizzazione intensionale. Un esempio elementare⁴⁰ è la 'definizione', che si è incontrata nel secondo capover-

³⁸ In cui un termine, il SN «dei fiori» [= A], viene ripreso dal SN «delle rose» [= B]. Sintatticamente B è apposizione di A ; semanticamente, A e B sono entrambi referenziali e B è coreferenziale ad A . Le due teste dei SN, «fiori» e «rose», stanno tra di loro nel classico rapporto lessicale di iperonimia-iponimia. Il legame tra A e B è indotto dalle caratteristiche della struttura sintattica (apposizione, ecc.) e semantica (coreferenza, iperonimia-iponimia).

³⁹ Utilizzo qui, con un certo numero di semplificazioni, alcuni risultati di un mio lavoro in corso.

⁴⁰ Un'altra classe di esempi è la ripresa analitica di un sommario iniziale che è ormai standard nella cronaca

so di (4) sopra, dove il termine *emigrazione* veniva ripreso da una sua parafrasi definitoria:

- (13) Basti pensare all'emigrazione: grandi masse di persone che decidono di lasciare il proprio paese d'origine per dirigersi verso un'altra nazione.

Secondo (II) si passa invece da uno stato di cose complesso, che comprende molteplici 'casi', e che viene descritto in maniera compendiaria (cioè senza menzionare esplicitamente i singoli casi), ad una enumerazione esaustiva o parziale dei 'casi particolari' – al limite di uno solo di essi. Con l'enumerazione, in altri termini, si dà un'idea della 'portata' di uno stato di cose, dell'estensione della sua applicazione, o semplicemente, come si dice, della sua estensione. L'enumerazione è dunque una particolarizzazione estensionale. Essa risponde sovente (in modo analogo alla precisazione) ad una strategia del tutto corrente di presentazione graduata dell'informazione: si dà prima una idea numerica della molteplicità di uno stato di cose (entità, ecc.), e quindi si dettaglia questa molteplicità, in tutto o in parte; cfr. esempi del tipo di (14) e (15):

- (14) La Commissione ha trattato essenzialmente quattro tipi di richieste: a)
b).....; c); d).....
(15) La Commissione ha trattato essenzialmente quattro tipi di richieste: tra cui in particolare a)e b).....;

Come si è già accennato, e come del resto è evidente, l'enumerazione ammette due sottotipi:

(II-A) l'enumerazione esaustiva, per la quale riserveremo il termine di ELENCAZIONE⁴¹ o se si preferisce di SPECIFICAZIONE ESTENSIONALE: viene allora presentata una lista completa dei 'casi' (cfr. (14));

(II-B) l'enumerazione parziale (un esempio è in (15)). Ci si limita qui a fornire un sottoinsieme di 'casi', provvedendoli, di regola o quasi⁴², di un segnale che avverte come devono essere intesi questi casi particolari, qual è il loro statuto informativo, la loro funzione. Ciò comporta una notevole varietà di opzioni disponibili a chi scrive a seconda appunto del segnale prescelto – opzioni di cui ci menzioneremo le tre seguenti:

1. in primo luogo l'ESEMPLIFICAZIONE, il procedimento principe di particolarizzazione, il solo che sia stato più o meno esaurientemente studiato⁴³. Esso comporta tre aspetti, indotti dalla presenza di *ad esempio* o locuzioni analoghe o segnali intonativi o paralinguistici equivalenti: *α*) il passaggio, come è ovvio, al sottoinsieme rispetto ad un insieme *I* di oggetti, attività, situazioni, problemi, ecc.⁴⁴; *β*) l'interscambiabilità dei casi particolari addotti: tra loro (se ce n'è più di uno) ma soprattutto rispetto ai rimanenti che 'restano nell'ombra'; e *γ*) il carattere 'didattico': vale a dire l'obiettivo dichiarato di voler aiutare l'interlocutore a farsi un'idea dell'insieme *I* esemplificato. La scelta, nel caso concreto, di un esempio o dell'altro è tutt'altro che cosa da poco: richiede grande sensibilità e intelligenza comunicativa. All'esempio si chiede d'essere rappresentativo, e non troppo periferico o ricercato: deve cioè appartenere all'ambito dei 'ca-

giornalistica.

⁴¹ Naturalmente le etichette, e in particolare la distinzione che introduco tra i due termini quasi sinonimici di 'enumerazione' ed 'elencazione', sono relativamente arbitrari.

⁴² Si osservi che le due tipiche realizzazioni 'per difetto', in assenza di segnali del contrario, sono da una parte la precisazione e dall'altra l'enumerazione (entrambe conservano la 'cardinalità', cioè il numero degli elementi dell'insieme).

⁴³ Cfr. per l'italiano E. Manzotti, *L'esemplificazione – Natura e funzioni di un procedimento di composizione testuale*, in *L'italiano (e altre lingue). Strumenti e modelli di analisi*. Atti del IV Seminario di Studi [della «Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori» del Comune di Milano], Milano, 13-14 settembre 1991, a c. di V. Bonini e M. Mazzoleni, Pavia, Gianni Iuculano Editore, 1993, pp. 47-98; *Aspetti linguistici dell'esemplificazione* cit.; *L'esempio. Natura, definizioni, problemi*, in: «Quadernos de Filología Italiana», 5 (1998), pp. 99-123; e da ultimo un intervento – *L'esemplificazione: una strategia testuale* – in «Lingua e Stile» 1/ 2001, in cui l'autore, M. Angeloni, presenta i risultati del suo dottorato di ricerca (2000).

⁴⁴ L'insieme *I* potrà essere un insieme effettivamente dato o un insieme potenziale, cioè fondato sulla non-specificità di una entità singola. Si pensi da una parte a *Le ha portato dei giornali, ad esempio...* e dall'altra a *Portale un giornale, ad esempio...*

si centrali', tipici, di *I* – senza però contemporaneamente risultare scontato o risibile (si pensi al secondo esempio del capoverso 6 di (4): «Abbiamo importato ed esportato molte usanze e prodotti: la cucina e la moda italiana, ad esempio, sono conosciute in tutto il mondo, *e qui da noi non sono certo estranei ristoranti cinesi o messicani*»). I vantaggi di un'esemplificazione attentamente meditata sono però sostanziali, comprendendo persino aspetti in apparenza antipodici, come da una parte la 'stasi euristica', il fatto cioè in certo senso negativo dell'introdurre una pausa entro la tensione argomentativa e di ricerca delle idee; e dall'altra invece il 'rilancio euristico', il favorire tramite la discesa al concreto proprio la scoperta di idee nuove che mettano in moto il ragionamento.

Una forma attenuata di esemplificazione, una QUASI-ESEMPLIFICAZIONE etichettabile magari come LISTA DI CASI PARTICOLARI, si ha in corrispondenza di quel segnale grafico debole, cioè non esclusivo dell'esemplificazione, che sono i due punti, un segno grafico che non veicola (comunque s'intenda il suo contributo semantico) la componente didattica γ di cui si è detto. Una lista, per definizione non esaustiva, è quella del frammento (16)⁴⁵:

- (16) «La maggior parte dei minerali presenta tale comportamento, si presenta cioè con un colore spesso caratteristico per ciascuna specie: lo zolfo può essere facilmente riconosciuto già dal suo particolare colore giallo, la galena (*PbS*) appare di un grigio plumbeo tipico».

Apparentate all'esemplificazione sono anche le cosiddette PARA-ESEMPLIFICAZIONI⁴⁶, che in realtà costituiscono movimenti distinti, ma hanno in comune con l'esemplificazione ognuna una propria sotto-area di applicazione: la CONSECUZIONE NATURALE introdotta da *così* (cfr la riformulazione di (16): «... un colore spesso caratteristico per ciascuna specie. Così lo zolfo può essere facilmente riconosciuto...»), la COMPARAZIONE ESEMPLIFICATIVA introdotta da *come* (cfr.: «...un colore spesso caratteristico per ciascuna specie, come succede per lo zolfo, che può essere facilmente riconosciuto...») o la EVENTUALITÀ ESEMPLIFICATIVA espressa da *magari* e avverbi analoghi (si ricorderà il primo capoverso del tema (4), in cui *magari* variava *ad esempio*: «A chi non è mai capitato, ad esempio, di andare a fare una passeggiata ed incontrare gente di nazionalità diversa dalla propria? O, magari, di andare all'estero?»);

2. la SELEZIONE (o SELEZIONE SEMPLICE), il cui segnale caratteristico è la locuzione *tra l'altro* (o *tra gli altri* e simili), la quale, rispetto all'esemplificazione, si limita a scegliere, a 'selezionare' entro uno stato di cose complesso un certo numero di aspetti evidenti o degni di nota, che quindi non sono interscambiabili con quelli taciuti⁴⁷; del tutto assente è anche il carattere che s'è detto 'didattico' dell'esemplificazione⁴⁸. Si pensi alla sensibile differenza tra le varianti selettiva ed esemplificativa di un frammento come (17):

- (17) Il nuovo Regolamento introduce molti e importanti mutamenti rispetto alla situazione attuale. Tra l'altro / Ad esempio esso limita rigorosamente a cinque il numero di anni consentiti per conseguire il dottorato di ricerca.

La selezione è dunque caratterizzabile in termini di α e di $\neg \beta$: rispettivamente, 'passaggio al sottoinsieme' e 'non-intercambiabilità'.

Un importante sottotipo della selezione (semplice) è la SELEZIONE ENUNCIATIVA, che

⁴⁵ Prossimo nel contesto d'origine a (11) sopra. Si noti che (16) ammette male una versione esemplificativa piena, come è facile controllare (cfr.: ...*con un colore spesso caratteristico per ciascuna specie. Ad esempio lo zolfo può essere facilmente riconosciuto...*).

⁴⁶ Individuate e descritte nel cit. *Aspetti linguistici dell'esemplificazione*, pp. 95 sgg.

⁴⁷ Non vi è tuttavia (come invece nel tipo seguente) una comparazione 'di forza' tra gli aspetti menzionati e gli altri.

⁴⁸ Un'altra notevole differenza rispetto alla esemplificazione è l'impossibilità della selezione di riferirsi ad insieme potenziali (cfr. la nota precedente), cioè ad antecedenti la cui pluralità sia solo virtuale: si confronti la divergente accettabilità di **Portagli un giornale, la «Repubblica» tra l'altro* e di *Portagli un giornale, la «Repubblica» ad esempio*.

trasceglie non più, anaforicamente, entro gli aspetti di uno stato di cose precedentemente introdotto nel testo (come accade in (17)), ma entro i *praedicabilia* di quello stato di cose, gli argomenti, cioè, ad esso associati e che si potrebbero ulteriormente enunciare. Il valore della selezione enunciativa è quindi grosso modo parafrasabile con ‘Potrei tra l’altro aggiungere a proposito di... che...’. Di questo tipo è il frammento (18)⁴⁹, in cui il tentativo di forzare l’interpretazione nel senso dell’esemplificazione introducendo *ad esempio* produce come è ovvio inaccettabilità:

- (18) Il nuovo Regolamento introduce molti e importanti mutamenti rispetto alla situazione attuale. Tra l’altro / *Ad esempio non è stato semplice farlo approvare dal Consiglio di Facoltà.

3. Infine, la SELEZIONE SCALARE, segnalata da *in particolare, particolarmente, specialmente*, ecc. (i diversi connettivi possiedono ognuno una propria sfumatura semantica), che come la selezione semplice sceglie entro il relativo paradigma uno o più casi particolari, ma che a differenza di questa li presenta espressamente come particolarmente significativi rispetto ad altri casi che lo sono meno: li presenta cioè come provvisti di un grado intrinsecamente più elevato d’interesse rispetto a qualche criterio contestuale. Insomma: la selezione scalare isola entro uno stato di cose complesso dei casi particolari (= α) non interscambiabili con gli altri (= $\neg \beta$) e in più (è la componente δ) li scalarizza. Rispetto alla variante con *tra l’altro* di (17), il frammento (19) asserisce così la rilevanza superiore della seconda proposizione, apparentemente la sola che, secondo chi scrive, meriti di venire menzionata singolarmente:

- (19) Il nuovo Regolamento introduce molti e importanti mutamenti rispetto alla situazione attuale. In particolare esso limita rigorosamente a cinque il numero di anni consentiti per conseguire il dottorato di ricerca.

Specifici casi particolari incompatibili, perché scontati, con una loro prominenza rispetto ai congeneri non sono ovviamente esprimibili in termini di selezione scalare (in concreto: tollerano male la presenza degli avverbiali *in particolare* e simili), come mostra, rispetto a (16) sopra, il frammento (20), che darebbe senso solo in un contesto (diverso da quello originario) in cui le proprietà dei due minerali fossero debitamente focalizzate:

- (20) La maggior parte dei minerali presenta tale comportamento, si presenta cioè con un colore spesso caratteristico per ciascuna specie. In particolare, lo zolfo può essere facilmente riconosciuto già dal suo particolare colore giallo, la galena (PbS) appare di un grigio plumbeo tipico.

Due altri tipi di elencazione parziale meritano almeno di ricevere un nome. Il primo, la SELEZIONE SEGNALATA, espressa (in un registro elevato, o anche in registri medi in varietà periferiche norditaliane, in quanto calco del diffuso avverbio francese *notamment*) dall’avverbio *segnatamente*, è una versione deittica della selezione scalare: essa attira l’attenzione del lettore (dell’interlocutore) su uno o più casi particolari, senza esplicitare le ragioni. Un bell’esempio⁵⁰, interno al periodo, anzi alla frase, è (21), in cui la selezione segnalata è subito seguita dalla selezione scalare (cfr. *massime*):

- (21) Come serie di racconti fantastici, la Mitologia ha stretto rapporto colle Arti, sia colle arti della parola, segnatamente colla poesia, sia colle arti del disegno, massime la scultura e la pittura.

Il secondo tipo, di genere molto diverso, e caratteristico della prosa scientifica, più precisamente di sezioni testuali che sviluppino il discorso a due livelli sovrapposti, uno più generale, l’altro più specifico, è il RICHIAMO AL CASO PARTICOLARE TEMATIZZATO, la sua ATTUALIZZAZIONE (eventualmente ricorrente): vale a dire il ricordare che se si parla di una determinata caratteristica

⁴⁹ Mentre (17), per il significato stesso della seconda frase, non poteva interpretarsi enunciativamente.

⁵⁰ Tratto da un vecchio manuale di mitologia (F. Ramorino, *Mitologia classica illustrata, ad uso delle scuole medie*, Milano, Hoepli, 1917, p. 2).

generale l'applicazione che 'nella fattispecie', 'per noi', 'nel nostro caso', si ha in mente è al caso particolare di cui altrimenti si discute nel testo (i segnali usuali sono appunto quelli appena utilizzati in serie). Due esempi che cito da uno studio linguistico sui connettivi sono (22) e (23):

- (22) Queste proposizioni hanno la proprietà di essere evocate da indici linguistici della frase (nel nostro caso dei connettivi) e di poter risultare false senza conseguenze sul valore di verità della frase stessa
- (23) Questo principio permette di escludere l'aggiunta a *ad esempio* di connettivi, nella fattispecie *d'altra parte*, che annullano il legame da prova a conclusione.

4.3.2. La generalizzazione

La generalizzazione, il movimento inverso della particolarizzazione, permette di salire nel testo ad un livello più elevato di astrazione (è la concezione intensionale) o di estendere l'ambito di validità di un principio (è la concezione estensionale). Per un esempio che ne mostri con evidenza il legame con la particolarizzazione si riprenda in (24) il passo (11) sopra, scambiando tra di loro le sezioni *A* e *B*, ed inserendo in *B* la locuzione *in generale* (di cui sarebbe difficile qui fare l'economia):

- (24) La luce solare, che ci appare bianca, è in realtà costituita dalla somma di radiazioni di diverso colore, i colori dell'iride.
Una lastra di vetro verde appare appunto verde perché assorbe tutti i colori dell'iride e riflette o trasmette il solo verde. In generale, se un corpo assorbe alcune radiazioni, e ne trasmette o riflette altre, esso appare colorato.

Dallo stato di cose *A* particolare del primo periodo (del secondo capoverso) si passa così 'per generalizzazione' allo stato di cose più generale *B* del secondo periodo.

Il termine 'generalizzazione' ricopre comunque nei suoi impieghi correnti almeno due accezioni, che vale la pena distinguere, per poi occuparci della seconda, la sola pertinente per la nostra problematica. La prima (*A*) è una concezione assoluta, la seconda (*B*) una concezione relativa.

A) Intesa assolutamente, una 'generalizzazione' è una proposizione che contiene una marca della propria generalità intrinseca: ad esempio linguisticamente mediante un plurale di classe, il tempo verbale, dei quantificatori. Si tratta in sostanza di una quantificazione universale, forte o debole, eseguita su un argomento o sul tempo o sulle circostanze di una proposizione *p*, come in *Ognuno è solo su questa terra, I bambini piangono, In genere i bambini piangono, Tutti i bambini piangono, Tutti sanno tutto, In un triangolo la somma degli angoli interni è di 180°, Nei paesi nordici bevono piuttosto birra, Succede dappertutto, È sempre vero* e simili. Meglio che di generalizzazione, parleremo allora di proposizione o enunciato 'generale', o come nella logica classica di 'enunciato universale'. Questi enunciati sono 'generalizzati' *per se*, per la propria forma linguistica, e non necessariamente in rapporto ad altri enunciati, di cui essi siano la generalizzazione nel senso *B*.

B) Intesa relativamente alla porzione di testo che precede, una generalizzazione è il movimento compositivo – segnalato o meno da un connettivo di generalizzazione – consistente nel passaggio da una 'base di generalizzazione' (o 'base induttiva')⁵¹ esplicita o ricostruibile ad una proposizione intensionalmente iperonima p_{gen} , la quale potrà essere eventualmente, ma non sempre, un enunciato universale nel senso di *A*, e contenere quindi (indipendentemente dal segnale di generalizzazione) una quantificazione universale (cfr. *In generale, lei è abbastanza contenta* e *In generale, sono tutti abbastanza contenti*). Col solito cortocircuito terminologico chiameremo 'generalizzazione' anche l'enunciato p_{gen} prodotto dal movimento di generalizzazione.

A segnalare la generalizzazione in quanto movimento compositivo interverranno naturalmente le espressioni della generalità che caratterizzano gli enunciati universali: diversi quantificatori (*tutti, sempre, ovunque*, ecc.), avverbi di tendenza quali *spesso, per lo più, di solito*, e così via⁵². Ma i veri se-

⁵¹ I rapporti tra induzione e generalizzazione sono notevolmente complicati, e non è possibile qui discuterli.

⁵² Una interessante realizzazione della generalizzazione è quella che chiamerei 'comparazione generalizzante', che riconduce un caso particolare ad una serie, una regolarità, un principio; si vedano gli esempi se-

gnali della generalizzazione vanno piuttosto visti in locuzioni che per quanto di impiego corrente presentano una semantica notevolmente complicata: vale a dire da una parte *in generale*, e il gerundio *generalizzando*, e dall'altra *in genere* e (malgrado il suo legame a *in generale*) *generalmente*. Si potrebbe anzi sostenere che *in generale* (e analoghi) e *in genere* individuano due sottotipi B_1 e B_2 di generalizzazione ben distinti e di notevole importanza concettuale: una generalizzazione 'astraente', e una generalizzazione 'quantificante' – come a dire, ritrovando distinzioni già introdotte per la particolarizzazione: una generalizzazione intensionale ed una estensionale. Senza entrare nei dettagli, mi limito qui a fissare un paio di punti. Anzitutto, il fatto che *in generale* (e analoghi) e *in genere* (a cui oltretutto in molte altre lingue, ad esempio in francese e in tedesco⁵³, corrisponde una sola locuzione) non sono sempre mutuamente sostituibili. Lo mostra con chiarezza il confronto di (24) sopra e di (25), il cui ultimo periodo, per colpa di *in genere*, diventa fattualmente scorretto⁵⁴; o altrimenti le due varianti di (26), a ognuna delle quali è associato un diverso significato:

- (25) La luce solare, che ci appare bianca, è in realtà costituita dalla somma di radiazioni di diverso colore, i colori dell'iride.

Una lastra di vetro verde appare appunto verde perché assorbe tutti i colori dell'iride e riflette o trasmette il solo verde. *In genere*, se un corpo assorbe alcune radiazioni, e ne trasmette o riflette altre, esso appare colorato.

- (26) *Generalizzando* / *In genere* si hanno due possibili atteggiamenti da parte di chi usa le approssimazioni: esse sono usate (i) per prevenire eventuali critiche dell'interlocutore o eventuali controindicazioni provenienti da un'ulteriore analisi: oppure (ii) per rendere conto dell'impossibilità di presentare un risultato sicuro al cento per cento [da una tesi di linguistica].

Quindi, il fatto che la semantica di *in generale* e di *in genere* tende effettivamente a specializzarsi (pur con qualche oscillazione e sovrapposizione) nel senso proprio dell'astrazione e rispettivamente della quantificazione.

Di per sé, *in generale*, applicato ad una proposizione p è 'astraente', e non 'quantificante', nel senso che esso – un avverbio di frase enunciativo, cioè un modificatore dell'enunciazione, equivalente grosso modo a *parlando in generale*⁵⁵ o a *da un punto di vista generale* – presenta p , come principio di ordine generale indotto a partire dai casi particolari $\{p_i\}$ della base di generalizzazione, e non semplicemente come loro sommatoria $\Sigma_i p_i$. L'impiego di *in generale* ci pone quindi sul piano (elevato) dei principi, non su quello statistico della constatazione di una regolarità di comportamento. È per questa ragione che enunciati come *In generale le ha portato dei fiori*, in cui non è in gioco un principio soggiacente, si prestano male alla combinazione con *in generale*, a differenza di *in genere*: cfr. *In genere, le ha portato dei fiori*, che generalizza quantificando sulle occorrenze, col valore cioè di *di solito*.

Dal canto suo, *in genere* – un avverbio di frase (non enunciativo!) quantificante, come *generalmente* (tranne nella locuzione *generalmente parlando*) – non è astraente verso un principio, ma tendenzialmente un quantificatore di tendenza, un quantificatore universale debole⁵⁶, che generalizza moltiplicando numericamente a quasi tutta una classe di entità o circostanze (si noti: «quasi tutta»)

guenti (che estraggo dalla traduzione di un racconto di A. Stifter): «Nella città di Vienna abitava parecchi anni or sono un individuo originale, *come spesso accade in queste grandi città*, dove risiedono uomini di tutti i tipi...», «*Come sempre accade in questi casi*, si parlò dello spettacolo...», «Ma poi nella grande città, *come accade per lo più in simili luoghi*, dove gli avvenimenti incalzano, si parlò di qualcos'altro...». Il mutamento prospettico, dal particolare al generale, è spesso esplicitato dalla presenza dell'avverbio *d'altra parte*.

⁵³ Cfr. *en général* e *im allgemeinen*.

⁵⁴ Si veda anche la coppia (i) e (ii): *In generale in un triangolo la somma degli angoli interni è di 180°* e *In genere in un triangolo la somma degli angoli interni è di 180°*. (i) è certo strano come generalizzazione (e questo perché *in generale* presenta come induttivo il ragionamento), ma (ii), per la componente 'approssimante' di *in genere* (cfr. sotto), è un enunciato falso.

⁵⁵ Ma si noti che nel caso di domande, *in generale* qualifica il grado di astrazione desiderato della risposta.

⁵⁶ Con cui si possono quindi (come si è già visto in un esempio) formare enunciati universali.

la validità dei casi particolari $\{p_i\}$. Proposizioni che non ammettano eccezioni (come la già citata *In genere in un triangolo la somma degli angoli interni è di 180°*) e proposizioni che non sono quantificabili risulteranno allora in linea di principio incompatibili con *in genere*. Tra queste ultime sono degne di nota le domande che non consentono una risposta quantificata (*In generale / ?In genere, cosa ti sembra?*; o *In generale / ?In genere, come ti sei trovata questa volta in Sicilia?* – mentre un enunciato come *In genere, come ti sei trovata in Sicilia?* viene interpretato nel senso di più visite) e le locuzioni fisse enunciative (cfr. *Parlando in generale* rispetto a **Parlando in genere, ...*).

4.4. *Qualche principio per una didattica dei movimenti compositivi*

Si è visto dunque cosa significhi riflettere sui movimenti compositivi (su alcuni di essi) all'interno di una concezione spaziale-dinamica del testo, analizzarne le caratteristiche e le articolazioni concettuali. Nel riformulare in chiave didattica tutta la problematica, l'accento cadrà come è naturale sugli aspetti pratici, in particolare sugli esercizi di analisi e di scrittura che preparano, che facilitano la messa in opera dei diversi movimenti compositivi. Lo scopo ultimo – ricordo – è l'aumento in chi scrive delle capacità di regolazione e invenzione ad ogni nuovo passo della stesura del tema. Un minimo di teoria, e un po' di seria tipologia, sono tuttavia indispensabili. Proporrei dunque all'insegnante, negli anni che precedono l'Esame di stato, il percorso seguente⁵⁷ (che del resto mi sembra in gran parte rilevare del puro buon senso), suggerendo di attuarlo non in blocco, ma con misura, gradualmente.

1. Converrà iniziare dal concreto, e dal concreto dell'analisi: riconoscendo cioè in testi brevi ed etichettando in modo perspicuo diversi movimenti compositivi, a cominciare da quelli più importanti e diffusi (si veda sopra il primo capoverso di § 4.3.), anzi da classi intere di movimenti, come la CONCESSIONE e la CONTRAPPOSIZIONE, la SPIEGAZIONE, la CONSEGUENZA, il 'TIRARE LE SOMME', e – perché no? – proprio la PARTICOLARIZZAZIONE e la GENERALIZZAZIONE.

2. Raggiunta una certa facilità nel riconoscere diversi movimenti, suggerirei a questo punto di approfondire l'analisi di un movimento particolare, scelto tra quelli per cui l'insegnante disponga (come accade per l'esemplificazione: cfr. quel che se ne era detto in § 4.3.1.) di una analisi tecnica approfondita. Si tratterà allora di:

- 2-1. prendere atto, percorrendo diversi testi, delle varietà di realizzazioni linguistiche del movimento, registrarle (vale a dire riscriverle – cosa fondamentale per la memorizzazione), e classificarle. Nel caso specifico, poniamo, della esemplificazione, si guarderà alla scelta del segnale (la solita locuzione avverbiale o una intera frase) e alla sua collocazione (iniziale, interna, ecc.) entro il segmento esemplificativo; alla lunghezza di questo, alla sua struttura (esemplificazione semplice o plurima, inserti di altro genere, ecc.), e così via;
- 2-2. fare un po' di teoria: cioè studiare, andando stavolta al di là dei casi concreti incontrati e descritti, le caratteristiche e le articolazioni concettuali del movimento in questione – sul modello ad esempio di quanto si è fatto sopra per la particolarizzazione e la generalizzazione. Va da sé che le proprietà del movimento andranno costruite con gli allievi, e non semplicemente 'date';
- 2-3. affrontare, sempre sul piano della teoria, i problemi di 'buona costruzione testuale' posti dal movimento in questione. Ad esempio (sempre nel caso dell'esemplificazione), dove è opportuno fare una pausa esemplificativa? Con quale frequenza conviene esemplificare? Sino a quale misura potrà estendersi l'esemplificazione senza rischiare di sbilanciare il testo? Come resistere all'effetto d'inerzia che è proprio ad una lunga esemplificazione, dopo la quale si rischia di 'derivare' tematicamente?
- 2-3. proporre brevi e ripetuti esercizi di redazione nei quali debba comparire una o più

⁵⁷ Che riprendo e sviluppo dal § 4. «Testi di 'libera elaborazione intellettuale'» di *Forme della scrittura nella scuola* cit.

volte, in una forma o nell'altra, il movimento scelto. Si consiglierà, da principio, una scrittura cauta, lenta, meditata, non istintiva;

- 2-4. correggere collettivamente (e minuziosamente) alcuni degli elaborati prodotti nel corso degli esercizi precedenti, concentrandosi sulle occorrenze del movimento, descrivendone le caratteristiche e cercando se necessario soluzioni alternative. Chiedere infine la riscrittura di un paio di tali elaborati – gli stessi per tutti gli allievi.

3. Introdurre di nuovo, ma stavolta ad un livello superiore, un po' di teoria: approfondendo ora in generale, sulla scorta di quel che si era appreso sopra un caso specifico nelle tappe di 2., la nozione di 'movimento compositivo', e discutendo la concezione (metaforica) di testo in quanto 'spazio di azione', uno 'spazio di operazione mentali' consistenti in passi successivi, nella linearità della scrittura, che danno progressivamente forma all'architettura complessiva.

4. Passare allo studio di altri movimenti, per ognuno dei quali si ripeteranno le tappe sotto 2.

5. Richiamare di tanto in tanto le concezioni 'teoriche' di 3.

6. Costruire in conclusione uno schema riassuntivo, un grafico in cui trovino posto i diversi movimenti e siano visualizzati i rapporti gerarchici (tipo e sottotipo) e di prossimità o distanza tra di essi (ad esempio tra particolarizzazione e selezione, tra concessione e opposizione, ecc.).

5. *Vademecum di stesura*

E veniamo infine ai consigli pratici di 'esecuzione' che si erano annunciati. Come comportarsi nella concreta situazione d'esame una volta che la scelta sia bene o male caduta proprio sul tema d'ordine generale. Come ripartire il proprio tempo? cominciare sforzandosi a lungo di trovare idee che non vengono? organizzare poi minutamente quelle eventualmente trovate in una scaletta? O cominciare subito la stesura, senza sapere bene cosa dire? Che fare della 'brutta' e della 'bella copia? cosa cambiare nel passaggio dall'una all'altra? – Le indicazioni che seguono, destinate più agli insegnanti che agli allievi, non vanno prese troppo alla lettera: esse servono più che altro a problematizzare (magari polemicamente) abitudini e certezze di scrittura, e a ribadire il principio che sia nello scrivere sia nei preliminari della scrittura la libertà di cui si dispone va sfruttata sino in fondo.

Comincerei ricordando alcuni punti relativamente scontati, ma che si tende troppo a trascurare:

- per l'esecuzione di compiti di scrittura (come del resto per un match di tennis, per una lezione impegnativa, e per ogni altra attività non superficiale), le condizioni di 'freschezza' fisica e psichica sono decisive. Ne seguono ovvie conseguenze di igiene intellettuale e fisica⁵⁸;
- nello stesso ordine di idee, una mente libera, non gravata dal peso di pensieri insignificanti pensati nelle ore immediatamente precedenti, sarà più agile all'esecuzione del nuovo compito – che va oltretutto sentito come una interessante sfida intellettuale, non come una fastidiosa corvè da cui liberarsi in fretta in fretta. Si cerchi inoltre di rimanere nella misura del possibile calmi, padroni di sé, di non angosciarsi inutilmente (basta così poco per ottenere una sufficienza);
- si ponga attenzione alla varietà di lingua cui ci si espone il giorno immediatamente precedente la prova: perché i suoi moduli espressivi tenderanno inconsciamente ad affiorare nella stesura del tema. Quindi, non solo il parlato (quotidiano e televisivo), ma lo scritto (leggere, leggere!) di buon livello linguistico.

Poi, più specificamente, raccomanderei, in negativo e in positivo, di:

- non perdere troppo tempo a consultare dizionari, che servono al massimo a controlla-

⁵⁸ Piacerebbe rimandare ad un prezioso libretto, per quanto del tutto anacronistico, di A.D. Sertillanges, *La vita intellettuale*, trad. di M. P. Flick, Editrice Studium («Collezione dell'Orsa», 6), Roma, 1961⁴ [1920¹].

re la grafia di qualche parola. Ma per una parola per cui si sa di essere insicuri ce ne sono dieci su cui non si avranno dubbi e che saranno sbagliate;

- non perdere troppo tempo a cercare idee, ed a costruire schemi elaborati dei loro rapporti gerarchici e della loro successione sulla pagina: si ricordi che si pensa nella lingua e condizionati dalla lingua. In generale direi che è sbagliatissimo decidere di organizzare minutamente il discorso, di pianificarlo in tutte le sue articolazioni, e solo dopo cominciare a scrivere. Questa pessima strategia si basa sull'idea psicologicamente erranea di una seriazione e separazione dei compiti. In realtà ideazione ed esecuzione sono strettamente interconnesse.
- Quindi: sì, riflettere un po', e tracciare su una pagina, mediante parole chiave e legami tra di esse, un piccolo promemoria – ma poi cominciare decisamente a scrivere;
- per chi fosse disperatamente a corto di idee, un punto di partenza classico (si ricordino le osservazioni ironiche di Luigi Meneghello riportate sopra in § 1., in particolare la soluzione del tema parafrasi del proprio titolo) ma sempre valido è l'analisi 'logica', cioè formale e concettuale, dell'enunciato del tema, che in genere, abbastanza lungo e ricco di presupposti e spunti interessanti (di per sé uno svolgimento *in nuce*), si presta perfettamente a questo trattamento. L'analisi potrà essere svolta a diversi livelli e da diverse prospettive: dando luogo ad esempio ad una parafrasi pedissequa (come in parte si è constatato per gli svolgimenti di § 2.) o altrimenti alla critica e contestazione totale.
- Quanto alla stesura vera e propria, consiglieri di scrivere relativamente adagio, senza l'*arrière-pensée* che 'tanto dopo si riscrive', cercando subito la forma migliore e la migliore consecuzione di pensieri, perché è difficile cambiare quello che si è scritto, che per la sua sola presenza sulla pagina frena la ricerca di alternative;
- ma soprattutto, suggerirei di procedere nella stesura in termini di 'movimenti compositivi': riflettendo cioè all'inizio di ogni nuovo periodo su che cosa si stia 'facendo' nella costruzione del testo, in quale nuova via ci si stia inoltrando – se per caso questa non porti in una direzione sbagliata, se ci sia rottura o continuità con quello che precede nel testo, e così via. Si cercherà insomma di mantenere uno stretto controllo sulla progressione testuale e sui suoi effetti sull'architettura complessiva del tema;
- non avrei timore, a questo proposito, ad inserire nel tema tracce anche massicce della riflessione compositiva, fondendo per così dire in uno tema e meta-tema – tanto quel che importa è meno la novità (utopica) delle idee che il mostrare che si sa ragionare correttamente e che si possiede in maniera adeguata la lingua;
- importa ad ogni modo non lasciarsi 'agire' dalla lingua, non accumulare stereotipi linguistici e riempitivi semplicemente perché essi si affacciano alla mente (è il pericolo cui sono particolarmente esposti gli allievi dotati di una certa facilità linguistica). Andranno evitati i troppi intensificatori e i troppi asseverativi (stile «È assolutamente vero che...»), che tolgono forza al discorso. Consiglieri parsimonia grande nell'impiego delle parole: il loro numero priva di evidenza le idee.
- Se si è in grado (ma occorrerà aver provato in precedenza), proporrei quindi di rinunciare radicalmente alla separazione tra una prima stesura e una stesura definitiva (tra una 'brutta' e una 'bella' copia), una distinzione troppo dispendiosa in termini di tempo nella situazione d'esame – a costo di consegnare pagine costellate di cancellature (ma c'è un decoro formale, uno stile anzi, anche nel correggere...).
- se non si è in grado, o se si esita davanti ad una scrittura *ne varietur*, si sfruttino allora appieno le possibilità offerte da una seconda stesura. Che questa cioè non si limiti ad una semplice riscrittura in pulito della prima, ma ne sia – ne possa essere – un rifacimento anche radicale, sia sul piano espressivo sia sul piano organizzativo;
- ma l'ideale, per il tema di ordine generale, vista la situazione d'esame, mi sembra quasi la soluzione (o almeno un'approssimazione ad essa) praticata a volte da certi scrittori, e in particolare, a detta degli amici e come suggeriscono a momenti le sue pagine, da

Giorgio Manganelli: scrittori che a mano o macchina avanzavano inesorabilmente con passo eguale, senza mai fermarsi a correggere una singola parola. La soluzione – che presuppone certo un notevole virtuosismo – consiste cioè nell'integrare nella scrittura gli accidenti stessi della scrittura, i suoi vicoli chiusi, trasformandoli in eventi aleatori che guidano e stimolano l'invenzione, facendo progredire il testo in direzioni insospettite.

- In autori come Manganelli vi è comunque l'idea molto poco scolastica e in generale poco contenutistica che gli arabeschi del pensiero, i suoi meandri, i suoi 'erramenti', siano in un testo l'essenziale, i soli per cui valga la pena d'affaticarsi a scrivere – tanto da teorizzare come singolarmente adatte alla scrittura proprio le situazioni in cui (come in una certa misura nel nostro tema di ordine generale) non si ha niente da dire, o almeno quasi niente di nuovo. L'apologia dei testi-divagazione, dei testi-chiacchiera è certo *coquetterie* di scrittore, che molto ha da dire, ma che vuole dirlo in modo meno convenzionale. Noi ne estrarremo comunque, per concludere, un duplice insegnamento, da tenere davanti agli occhi della mente ogni volta che si inizi a stendere un tema di ordine generale:
 - da una parte l'estrema importanza, proprio per chi di idee ne abbia poche, e come surrogato di un contenuto volatile, degli aspetti semantico-formali del testo, dei reticoli di pensiero;
 - d'altra parte, simmetricamente, l'importanza altrettanto grande di ciò che vorrei chiamare il 'gioco testuale', della componente ludica e in definitiva della fantasia nella costruzione del testo.

E riprendiamo allora, per leggerlo⁵⁹ nel contesto immediato, l'aforisma – di Manganelli appunto – che si è voluto mettere in testa a questa lunga discussione della «Tipologia D». Contesto immediato dell'aforisma era una mirabile pagina in cui il narratore dichiarava di rinunciare al tema prestabilito («grammatiche, al plurale») e postulava la 'chiacchiera' come principio, tessendo l'elogio della «volatile irresponsabilità». Contesto più esteso, un capitoletto del *Discorso dell'ombra e dello stemma*⁶⁰, di carattere anch'esso a prima vista totalmente divagativo, dove tuttavia la 'chiacchiera' apparentemente priva di centro gravitava attorno al nucleo centrale della 'lettera', della 'scrittura', un tema di cui offriva un brillantissimo svolgimento tutto in *understatement*:

«So io di che mai avrei voluto parlare in questo straccio di capitoletto: volevo parlare di grammatiche, al plurale. Ma qualcosa che non ricordo più mi ha distratto da me stesso, e un delicato, e insieme impaziente sentimento d'ozio si sta insinuando nelle mie entranche mentali, i rognoni dell'anima. Potrei dire, quindi, e di fatti dico, sottoscrivo e confermo, che ora io non ho niente da dire. Qualcuno potrebbe ragionevolmente supporre che il capitolo sia pertanto finito, giacché chi non ha nulla da dire, tace. Quale errore. Che ciò accada nel generale uso della società, ammetto; ed è non ultimo motivo di quello che un moderno chiamava Tramonto dell'Occidente. [...]. Il fatto che io non abbia niente da dire, significa solo che io parlerò del niente – non già del nulla – come argomento di conversazione letteraria. Io mi dedicherò alla chiacchiera, questo supremo, riassuntivo genere letterario che include gli inni sacri, le novelle maliziose, le accorate autobiografie («nacqui da famiglia misera e sventurata, ma fiera ed onesta»), le confessione degli assassini, se non mi ripeto le memorie degli uomini di Stato, le tragedie in versi, la comicopastoraletragiceroica. L'idea che per dire qualcosa, occorra avere qualcosa da dire, è un vecchio trucco nominalistico. E' probabile che chi scrive sia al suo meglio quando, non avendo cosa da dire, può preoccuparsi solo di scrivere, con quella volatile irresponsabilità che fa lo scrittore tale, e lo distingue dallo storico delle guerre cartaginesi, la cui fa-

⁵⁹ Con qualche corsivo nostro a rilevarne i passi salienti.

⁶⁰ *DISCORSO DELL'OMBRA E DELLO STEMMA o del lettore e dello scrittore considerati come dementi*, Milano, Rizzoli («La scala»), 1982, *incipit* del cap. 16, pp. 86-sgg.

tuità è considerata dai competenti come assolutamente minima.