

«Mal scritto, rifare!». Correggere come guida al riscrivere.

Scrivere è un'arte difficile. Far scrivere, insegnare a comporre un testo, ben lo sanno molti insegnanti, è ancor più problematico, talvolta un'operazione quasi disperata. È nota infatti la cronica difficoltà che in generale incontra l'allievo nel trovare, coordinare e dare espressione ai propri pensieri quando è posto di fronte al compito di scrivere. Altrettanto diffuso è il disagio dell'insegnante, in parte imputabile all'assenza di strumenti concreti che possano dare un aiuto efficace all'allievo; e ciò malgrado che a scadenze regolari la didattica della scrittura e il problema della composizione in particolare si pongano al centro della riflessione linguistica e pedagogica, come testimonia il recente revival delle grammatiche scolastiche e dei manuali di tecnica compositiva e di stilistica normativa. Eppure, malgrado l'abbondanza delle «novità metodologiche», si ha l'impressione che poche siano effettivamente in grado di suggerire percorsi didattici che possano modificare in maniera sensibile i tradizionali metodi di approccio alla scrittura. Forse da una parte è responsabile un contesto sociologico che privilegia e incoraggia forme di comunicazione non verbale, ma dall'altra è senz'altro complice la posizione ancillare che la materia italiano e le materie culturali in generale sono andate assumendo nella scuola nel corso degli ultimi decenni. Inoltre, ogni didattica dell'italiano collide inevitabilmente con la particolare complessità dell'oggetto linguistico, impossibile da costringere entro un quadro teorico assiomatico.

Il Gruppo di italiano della Scuola Cantonale di Commercio (SCC), con il sostegno dell'Ufficio insegnamento medio superiore e dell'Ufficio insegnamento medio, ha quindi organizzato a Bellinzona un corso facoltativo di due giorni, SCRIVERE A SCUOLA E SCRITTURA CREATIVA (16-17 ottobre 1986), destinato agli insegnanti dei due ordini di scuola, allo scopo di fare il punto sullo stato attuale della ricerca linguistica e didattica; i partecipanti, numerosi oltre ogni più rosea attesa, hanno seguito con molto interesse i lavori, animandoli con interventi stimolanti che hanno sicuramente contribuito al buon esito dell'incontro.

La prima giornata è stata consacrata in modo specifico ad argomenti didattici («Scrivere a Scuola»): ha esordito Emilio Manzotti (Università di Ginevra), il quale ha mostrato l'importanza della conoscenza di tecniche adeguate per riuscire a dirigere il proprio pensiero durante la costruzione dei paragrafi di un testo e soprattutto nel movimento da un paragrafo all'altro, sottolineando la funzione essenziale delle cosiddette movenze testuali (o connettivi). In seguito Alessandra Moretti-Rigamonti, anch'ella dell'Università ginevrina, nella relazione che qui sotto si pubblica ha affrontato il proble-

ma della correzione degli elaborati degli allievi. Il pomeriggio, si sono avute le relazioni di due insegnanti della SCC: chi qui scrive ha illustrato i risultati delle fasi successive di un'esperienza concreta svolta in classe con l'obiettivo di far pervenire gli allievi alla stesura di una buona descrizione; Pietro Ortelli, quindi, ha passato in rassegna le questioni più importanti che deve affrontare l'insegnante di italiano di Scuola media (interferenza della cultura dell'immagine, interpretazione dei programmi in funzione del contesto, ecc.) e ha concluso con alcune preoccupanti osservazioni sul fenomeno dell'analfabetismo di ritorno.

Il secondo giorno la parola è passata a due scrittori, che hanno considerato il soggetto dalla specola letteraria («Scrittura creativa»). Anzitutto Giovanni Orelli il quale, pur sottolineando l'importanza della fase di montaggio di un testo, ha mostrato la necessità di non soffocare gli aspetti positivi del liberismo pedagogico nell'insegnamento della lingua materna, mettendo in guardia gli insegnanti circa i pericoli di cadere in una concezione troppo prescrittiva e costrittiva della lingua. Poi, lo scrittore milanese Giuseppe Pontiggia, dopo aver messo in evidenza il carattere necessariamente artificioso della lingua scritta rispetto a quella orale, ha parlato delle potenzialità euristiche dell'atto di scrittura, come strumento per scoprire e conoscere aspetti del mondo che altrimenti sarebbero rimasti ineluttabilmente ignoti.

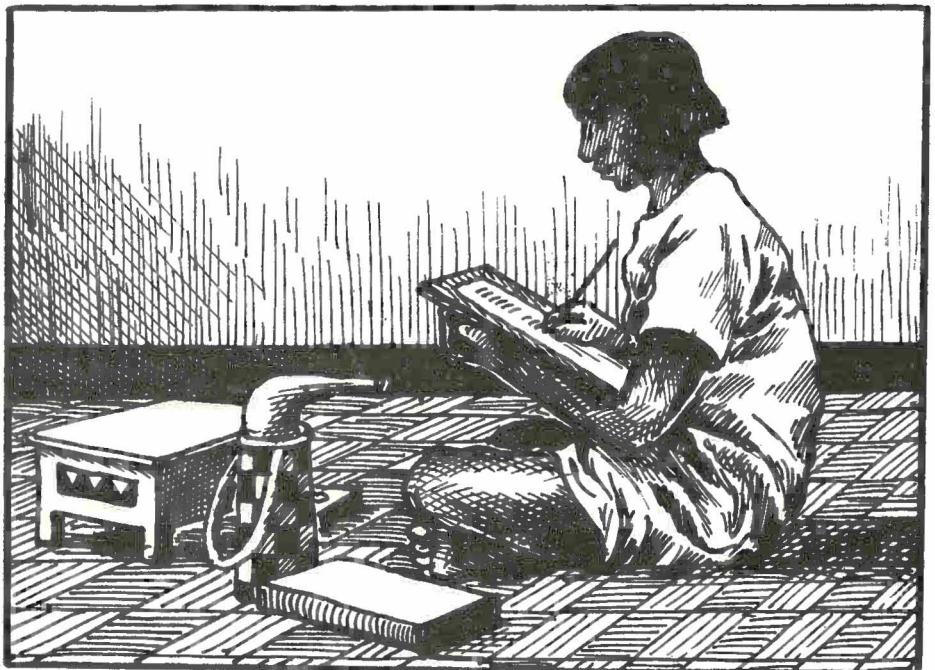
A chiusura delle due giornate si è svolto un ampio dibattito fra gli insegnanti. I convenuti hanno ribadito l'importanza di una continua ricerca per l'aggiornamento delle loro procedure didattiche e competenze meta-

linguistiche; tuttavia, perché questa attività pre-scolastica diventi veramente incisiva, hanno auspicato l'allargamento delle limitazioni pedagogiche, in particolare che si assicurino all'insegnante di italiano uno spazio maggiore, indispensabile per il suo paziente e non sempre remunerante lavoro sulla lingua materna. In tal senso i partecipanti hanno indirizzato un rapporto all'Autorità scolastica.

Siamo lieti, per concludere, di poter presentare in questa sede la versione scritta della relazione di Alessandra Moretti-Rigamonti la quale, in modo intelligente e inedito, offre spunti originali sulla procedura di correzione che, al di là dell'aspetto docimologico, rimane per tradizione un luogo deputato della pratica didattica.

Ilario Domenighetti

Nella pratica di insegnamento del tema di italiano si constata che troppo spesso gli studenti considerano concluso il lavoro di redazione nel momento in cui concludono la stesura lineare del testo. Infatti, nonostante la continua insistenza degli insegnanti, manca quasi sempre il lavoro di «rilettura» e la conseguente autocorrezione, tutta quella parte cioè che dovrebbe contribuire a migliorare il testo, eliminando gli errori veri e propri e perfezionando lo stile. Questa lacuna viene normalmente attribuita alla mancanza di tempo, o meglio alla cattiva organizzazione dello stesso: è vero infatti che le due ore tradizionali del tema lasciano poco spazio alla rilettura e che anche gli scrittori di professione, quando ne hanno la possibilità, preferiscono lasciar riposare alcuni giorni il testo prima di riprenderlo in mano. Ma prescindendo dai problemi di tempo (che causano non solo, in certi casi, l'impossibilità di rileggere, ma anche, più frequentemente, l'impossibilità di intervenire su parti più ampie della parola o del sintagma), non va sottovalutata l'incapacità dello studente ad operare ad un tale livello, non



tanto per mancanza di buona volontà, quanto per l'assenza di capacità linguistiche e di parametri di confronto.

In realtà, la rilettura dovrebbe costituire il punto di avvio per un'operazione più complessa e completa, la *revisione del testo*, riconosciuta come fondamentale da tutti gli scrittori e che, in quanto tale, è stata oggetto di numerosi studi. Secondo Elsa Jaffe Bartlett¹⁾, la revisione è provocata dalla rilettura, in quanto questa mette lo scrivente nelle condizioni di acquistare consapevolezza di una lacuna mediante il paragone tra il testo (o la porzione di testo) appena prodotto e un corpo di conoscenze su potenziali testi alternativi.

La rilettura può essere effettuata dallo scrivente stesso (*auto-rilettura, auto-revisione*) e/o da una seconda persona (editore, collega, amico o, perché no, insegnante). La Bartlett mette in evidenza nel suo saggio come la prima procedura (l'*auto-rilettura*) presenti maggiori difficoltà, in quanto lo scrittore deve in questo caso sdoppiarsi, leggere il proprio testo con distacco, mettendosi nella situazione di un estraneo che non conosce le intenzioni, i sottintesi, il retroterra culturale a cui egli, scrivendo, aveva fatto riferimento.

A queste difficoltà, comuni a scrittori e studenti, aggiungiamo quella, propria agli studenti, della carenza, se non mancanza, di conoscenze alternative riguardanti sia modelli sintattici sia strumenti argomentativi. Chiameremo nel seguito *reperimento* la presa di coscienza della lacuna, dell'errore. Ma per passare da questa fase alla correzione è necessaria un'ulteriore operazione, attuata anch'essa tramite la rilettura: l'*identificazione*, il riconoscimento cioè del *tipo* di errore che sta dietro il disagio di chi rilegge, la razionalizzazione dello scarto percepito in modo intuitivo al momento del reperimento. Reperimento ed identificazione non vanno di pari passo: spesso infatti anche l'insegnante di fronte al testo dello studente percepisce una lacuna che però non è in grado di descrivere né tanto meno di spiegare, se non dopo attenta riflessione. Altre volte invece, messo sull'avviso dall'intervento dell'insegnante, lo studente è in grado di identificare da solo un errore che in un primo momento gli era sfuggito, non aveva saputo reperire.

A questi due momenti, di reperimento e di identificazione, e solo grazie alla loro adeguatezza, può far seguito la correzione vera e propria, o riscrittura.

I motivi per cui lo studente non è in grado di rileggere e correggere efficacemente il proprio testo, sono quindi riconducibili a diversi livelli:

1. A livello di reperimento. Spesso rileggendo il proprio testo egli non riesce: – a far astrazione da quanto pensava di esprimere, a leggere quello che in realtà legge ogni altro lettore, che non conosce il retroterra di sottintesi dello scrivente (problemi di logica, pronomi non chiari al lettore, ragionamenti troppo ellittici, ecc.).

2. A livello di identificazione. A volte lo studente può percepire un disagio di fronte ad una porzione di testo, senza però riuscire a capire dove e a che livello intervenire (costrutti troppo complessi, da un punto di vista logico o sintattico, che non padroneggia).

3. A livello di correzione. Accanto ai due livelli operativi precedenti, occorre ancora che lo studente sappia poi intervenire in modo efficace, possa cioè far riferimento a modelli corretti ed integrarli al proprio testo. Non è quindi sufficiente consigliare agli studenti di rileggere il testo, né possibile insegnare il modo corretto di rileggere (per lo meno, non a questo grado di scolarizzazione): spesso infatti quello che manca loro è la conoscenza di modelli di scrittura alternativi e la capacità di metterli in relazione al proprio testo.

Per questo motivo, la correzione dell'insegnante, oltre a mettere in evidenza gli errori a scopo dimostrativo e giustificativo della valutazione, dovrebbe anche costituire un aiuto alla rilettura, e di conseguenza alla riscrittura, momento conclusivo della redazione di un testo.

Partendo dall'analisi di un corpus di temi di Il classe della Scuola Cantonale di Commercio (gentilmente forniti dal prof. Ilario Domenighetti), abbiamo cercato di individuare un certo numero di meccanismi di correzione impiegati dagli studenti, alcuni meglio padroneggiati, altri fonte di errori collaterali. Una volta constatato che la riscrittura, se non guidata dall'insegnante, si rivela molto poco produttiva – si vedano per questo le due stesure di uno stesso tema, citato a scopo di esempio, che appaiono a conclusione del nostro testo: la prima stesura si ottiene leggendo le colonne a) e b), la seconda le colonne a) e c) – lo scopo della nostra analisi vuole essere quello di individuare le difficoltà degli studenti e di aiutare quindi l'insegnante ad intervenire sul testo al momento della correzione, sostituendosi allo studente nel lavoro di rilettura che questi, come detto, non è quasi mai in grado di operare da solo.

Il compito dell'insegnante dovrebbe essere insomma quello di dare allo studente le informazioni *necessarie* e *sufficienti* alla riscrittura, permettendogli cioè in una fase successiva di intervenire in modo corretto sul suo testo, ma senza fare niente di quanto lo studente potrebbe fare da solo.

Le prime osservazioni che si impongono sulle modalità di correzione sono di ordine generale: gli studenti a questo grado di scolarizzazione sono ancora obbligati ad intervenire sul loro testo a diversi livelli: non solo, quindi, per elaborare maggiormente il pensiero o raffinare lo stile, ma anche per correggere errori di sintassi, di scelta lessicale, di punteggiatura. Inoltre, come anticipato, il lavoro di riscrittura non si può definire riuscito, se non in rari casi. Molto spesso l'errore non viene corretto, o viene corretto solo parzialmente, quando addirittura non se ne generano di nuovi.

Abbiamo distinto, in base ai componimenti analizzati, tre MODI di correzione: *cancellazione, aggiunta* e *sostituzione*. All'interno del terzo modo abbiamo riconosciuto tre CAMPI di applicazione: il *lessico*, i *costrutti*, i *periodi*. Passiamo ora brevemente in rassegna i vari meccanismi, per vederne le particolarità, l'impiego e le difficoltà che essi presentano per gli studenti.

Cancellazioni. Modo di correzione ben padroneggiato dagli studenti, consiste nel cancellare una porzione di testo (solitamente un legame tra frasi, una congiunzione inesatta o una ripresa pronominale troppo forte; cfr. es. 3, 6 e 23 nel tema riportato in appendice). In questo caso lo studente reperisce l'errore, ne identifica la causa (ridondanza o sproporzione) ma non ha la necessità di attuare una correzione vera e propria: la soppressione della porzione di testo errata è sufficiente.

Aggiunte. Questo secondo modo di correzione è poco impiegato, probabilmente perché solitamente destinato ad un lavoro di perfezionamento del testo cui gli studenti non possono ancora dedicarsi, essendo troppo impegnati a correggere errori veri e propri (si veda ad esempio 16, dove l'introduzione di una negazione espletiva genera il passaggio di un registro colloquiale ad uno più elevato, o 32, in cui viene introdotta una maggior precisione nel paragone). Rare volte l'aggiunta risulta essere indispensabile alla correttezza del testo: è il caso di 31.

Globalmente, in questi casi, lo studente reperisce l'errore, lo identifica come «mancanza di una informazione» (o di un elemento sintattico) e attua la correzione soppendo alla mancanza.

Sostituzioni lessicali. Le scelte lessicali pongono ancora parecchi problemi agli studenti di questa età. Spesso «sfugge la parola» per esprimere precisamente il concetto desiderato, o non si trova il verbo che regge un determinato sostantivo (cfr. 1, 4, 5, 7, ecc.). Anche in questo caso, reperimento ed identificazione non pongono eccessive difficoltà, tanto è vero che spesso lo studente avverte un certo disagio già al momento in cui si serve di un termine (basti pensare all'uso abbondante delle virgolette, che stanno ad indicare questo disagio, o di espressioni come «se così si può dire»). Le difficoltà cominciano al momento della riscrittura: compito dell'insegnante è quello di mostrare come servirsi dei dizionari per cercare il termine che sfugge ed eventualmente come usare i testi altrui, su argomenti simili, per appropriarsi di una varietà di costrutti lessicali da riutilizzare in seguito.

Come nel caso di cancellazioni e aggiunte, anche per la sostituzione lessicale l'insegnante, al momento della correzione, potrà limitarsi a suggerire il reperimento (sottolineando l'errore) o l'identificazione (scrivendo a margine il tipo di errore): la correzione spetterà allo studente che, magari servendosi di strumenti ausiliari, dovrà essere in grado di riscrivere correttamente.

Per quanto apparentemente semplice, la sostituzione lessicale mette in gioco il cote-

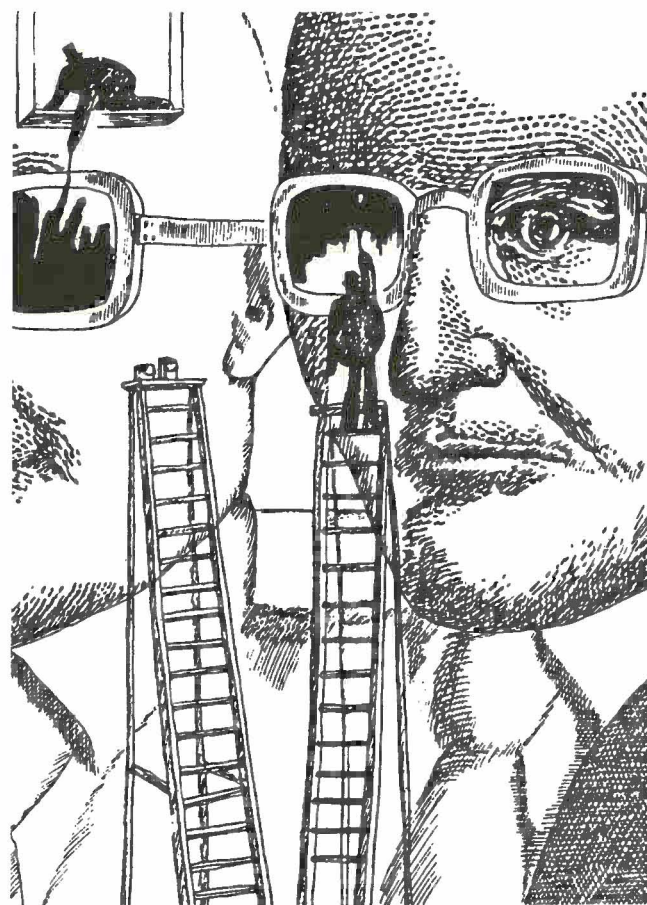
sto, almeno a livello superficiale: cfr. 11-14, in cui il mutamento della formula che introduce la causale comporta un mutamento morfologico del verbo (*porti - porta*); o ancora 5, in cui il cambiamento di *6 risultati* in *alcune considerazioni* introduce una ripetizione con *tenendo in considerazione* della riga precedente. Anche a queste variazioni lo studente deve essere in grado di far fronte, una volta messo sull'avviso dall'insegnante che, dopo ogni sostituzione, è indispensabile rileggere attentamente il testo. Il fatto che la sostituzione lessicale sia sentita come relativamente facile, o economica, dagli studenti, è dimostrato dall'esempio 7 nel testo riportato: una volta reperito l'errore, la studentessa sostituisce *attestare* con *dedurre*, con risultato poco felice, invece di modificare correttamente il costruito sintattico dall'impersonale passivo all'attivo (*I dati ricavati attestano...*).

Sostituzione di costrutti. In questa categoria comprendiamo tutti quei casi in cui ad essere modificato è più di un singolo elemento, in particolare un costruito sintattico o una scelta prosodica, mentre il contenuto veicolato non muta.

La situazione si rivela qui più complessa che nei casi precedenti, non tanto riguardo al reperimento (messo sull'avviso, lo studente è in grado di individuare più o meno precisamente i passaggi mal formati) quanto riguardo all'identificazione: è infatti raramente possibile scindere sintassi, semantica e prosodia, per cui l'identificazione andrà fatta valutando l'intersecarsi di questi fattori, attribuendo ad ognuno di essi la giusta responsabilità. La riscrittura dovrà tener conto della soluzione più economica (quella che comporta minor variazione nella frase) o più efficace.

In ogni caso, qualsiasi sostituzione all'interno di un costruito, sia esso sintattico, semantico o prosodico, comporta delle variazioni non irrilevanti nel contesto. Vediamo a mo' di esempio un caso in cui l'identificazione non ha funzionato: la frase 20 è una relativa senza verbo della principale che presenta la ripresa scorretta di uno dei due elementi che appaiono in conclusione della frase precedente. In realtà si tratta di due errori dovuti alla stessa causa: la proposizione senza verbo che è posta come principale avrebbe dovuto figurare come apposizione della frase precedente, in cui i due congiunti andavano capovolti (... *il cinema e la radio, che è posta...* - meglio: *che figura al secondo posto*). Lo studente, non avendo identificato l'errore di base, cambia totalmente la frase, introducendo l'articolo e il verbo mancanti: il risultato è una graduatoria, sintatticamente corretta, ma che non si integra semanticamente con il resto dell'argomentazione.

Molti sarebbero gli esempi (cfr. 10, 12, 29, ecc.) che dimostrano come, a livello di sostituzione di costrutti, la correzione non riesca per mancanza di capacità di identificazione. L'insegnante dovrà quindi, al momento della correzione dell'elaborato, attuare questa operazione al posto dello studente, propo-



nendogli cioè l'identificazione, a partire dalla quale lo studente potrà cercare più proficuamente di riscrivere la parte di testo in questione, correggendo gli errori.

La correzione in classe può essere un momento privilegiato per esercitare, guidati dall'insegnante, l'abitudine all'identificazione. Questo esercizio, assieme al fatto che per riscrivere il proprio testo lo studente è obbligato a *leggere e interiorizzare* l'identificazione fatta dall'insegnante, porterà poco alla volta ad affinare tale capacità, fino al punto in cui l'intervento dell'insegnante a questo livello potrebbe ridursi al minimo.

Sostituzione di periodi. L'ultimo tipo di intervento, il più problematico in quanto il più esteso, è quello per cui si modifica (volontariamente) il peso attribuito ad un pensiero, o addirittura il pensiero stesso. Ciò comporta la riscrittura di uno o più periodi ad un punto tale che sarebbe più corretto parlare di «nuova scrittura» piuttosto che di riscrittura.

Lo studente reperisce un passaggio che non lo soddisfa dal punto di vista sintattico, ma soprattutto argomentativo: solitamente non attua l'identificazione, ma intraprende immediatamente la redazione di un nuovo testo, che differisce dal precedente sotto tutti gli aspetti. Un esempio evidente è rappresentato da 21, in cui ogni singolo pensiero della prima versione è ampliato nella seconda. Appaiono quindi nuovi errori, di ogni tipo: preso dall'impegno di *scrivere ex novo*, lo studente non riesce più a *correggere*.

Le sostituzioni di periodi, fondamentali per ogni scrittore, che può così «aggiustare il tiro», introdurre sfumature o accrescere la coerenza argomentativa del proprio testo, sono sconsigliate allo studente che non padroneggia sufficientemente la lingua. Esse richiedono per lo meno una terza versione, con un incremento di lavoro per tutti, studenti e insegnanti.

È però possibile affinare anche questa capacità al momento della correzione in classe, esercitandosi assieme a riscrivere *più volte* un periodo o addirittura un paragrafo mal formato, fino a giungere ad una versione soddisfacente. A livello di correzione dell'elaborato da parte dell'insegnante, è più utile cercare di ricondurre gli interventi a singole sostituzioni di costrutti oppure, quando ciò non fosse possibile, proporre per iscritto una prima riscrittura, che lo studente potrà adottare così come è oppure personalizzare: in ogni caso il punto di partenza dell'allievo sarà un periodo corretto e non un suo periodo mal formato all'interno del quale egli non sa come muoversi.

Per riassumere in modo schematico le osservazioni finora tracciate, ci vorremmo servire di un modello proposto da J. Baurmann e O. Ludwig²⁾. I due studiosi riconoscono sette diverse attività che portano alla scrittura di un testo:

1. *La base motivazionale*, la motivazione cioè che sta alla base di ogni scritto, dando lo spunto iniziale e accompagnando lo scrittore fino alla fine del suo lavoro («voglio scrivere»);

2. *La costruzione di uno scopo*, che nasce dal contatto tra la motivazione, puramente astratta, e la realtà («perché scrivo?»);

3. *La costruzione concettuale*, che porta a definire, anche se in modo ancora vago, la direzione argomentativa del testo («cosa voglio scrivere?»);

4. *La costruzione di un piano*, che determina lo sviluppo e il concatenarsi dei pensieri;

5. *La traduzione in lingua*, cioè il momento in cui il testo prende forma come seguito di costrutti sintattici coerenti;

6. *L'esecuzione*, cioè l'insieme di attività motorie che portano alla stesura di un testo su di un foglio bianco;

7. *La revisione*.

Quest'ultima può a sua volta essere attuata a livelli di profondità diversi, secondo il tipo di attività che coinvolge. Potrà così riferirsi, ripercorrendo a ritroso lo schema precedente:

A. *All'esecuzione*: correzioni di errori così detti di «disattenzione», quali dimenticanze di parti di parole, parole scritte due volte, ecc.;

B. *Alla traduzione in lingua*: correzione della punteggiatura, dell'ortografia, della sintassi e della semantica delle parole (correzioni obbligatorie, ma anche semplici ritocchi);

C. *Alla costruzione del piano*: riorganizzazione del testo, mutamento del peso relativo di alcuni argomenti;

D. *Alla costruzione concettuale*: al limite tra la riscrittura e la scrittura di un nuovo testo, consiste nell'introduzione di nuovi argomenti, cancellazione di altri, modifica globale della base argomentativa del testo.

La revisione attuata ad uno di questi livelli mette in gioco tutti quelli che lo precedono: se è teoricamente possibile giungere fino al livello D, cioè risalire alla terza attività del processo di scrittura, per gli studenti di Scuola Media e dei primi anni di Scuola Superiore è auspicabile fermarsi al livello B, cioè alla quinta attività. In caso contrario, troppi sarebbero i fattori da prendere in considerazione e sia l'utilità che la riuscita della riscrittura rischierebbero di essere compromesse dall'eccesso di difficoltà.

Per terminare, vorremmo ricordare come la riscrittura della totalità del componimento sia in ogni caso utile e come senza di essa la correzione, e quindi anche la redazione del testo, non possa dirsi conclusa. La riscrittura non andrebbe più considerata, come spesso purtroppo succede, una punizione per un testo particolarmente mal scritto, ma un esercizio proficuo ed un'abitudine da prendere per ogni tipo di testo.

Dalla nostra analisi dei testi è inoltre possibile concludere che:

a) si può lasciare allo studente il compito di effettuare sostituzioni lessicali, cancellazioni e brevi aggiunte, facendo in modo che ne controlli da solo gli effetti collaterali. L'insegnante deve quindi limitarsi, durante la cor-

rezione, a facilitare il reperimento, lasciando l'identificazione dell'errore e la correzione allo studente; in altri casi, l'insegnante suggerirà l'identificazione (con frasi del tipo: *attenzione, errori di punteggiatura!*) senza però indicare il reperimento;

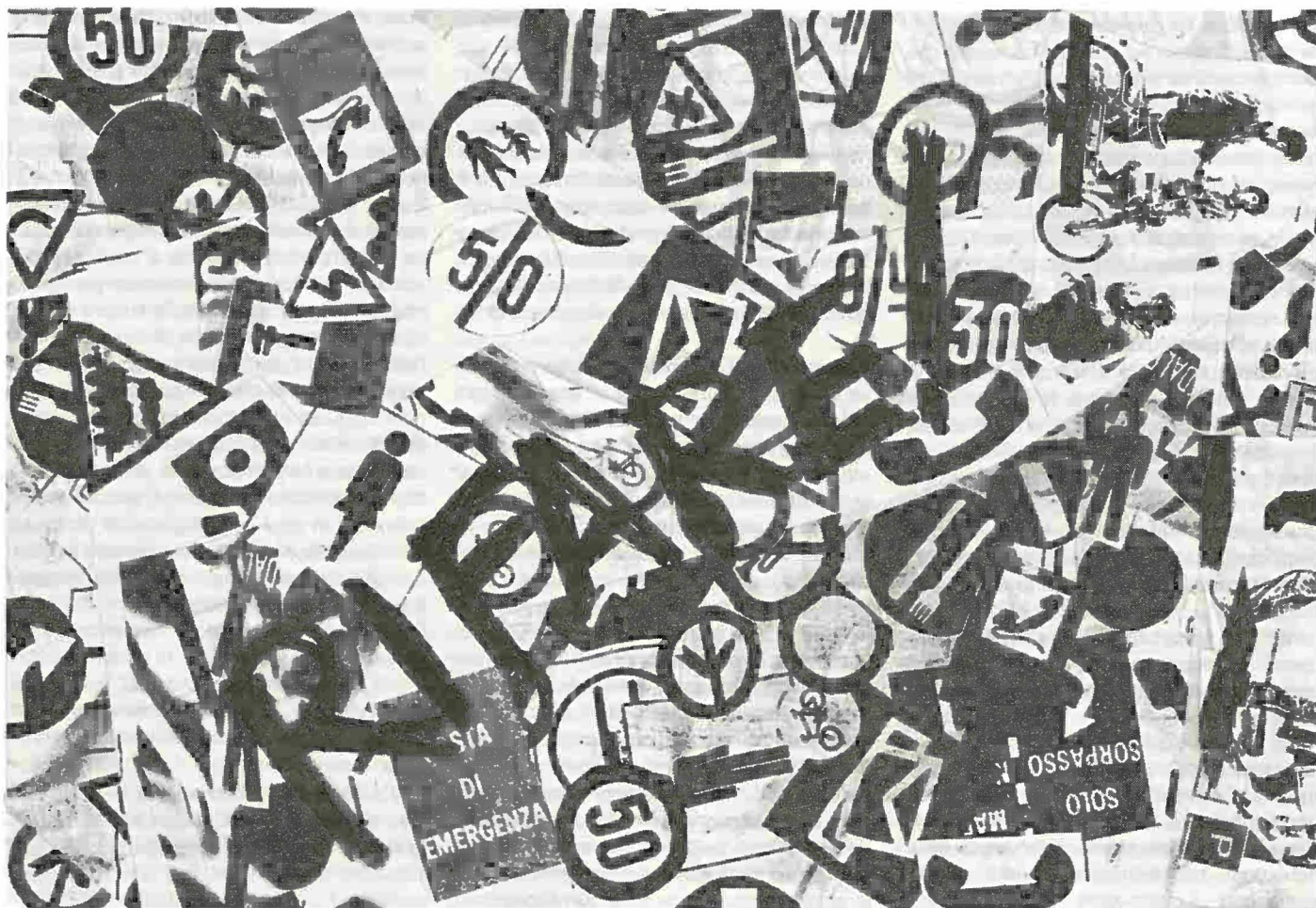
b) si possono chiedere (breve) sostituzioni di costrutti, ma in questo caso l'insegnante dovrà sostituirsi allo studente non tanto nel reperimento, quanto nella identificazione (ad esempio descrivendo in due parole il tipo di errore);

c) è inutile pretendere sostituzioni di periodi. Nei casi in cui il tempo lo permette, esse possono essere fatte in comune, e poi ricopiate dallo studente. Negli altri casi, verranno proposte per iscritto dall'insegnante: lo studente potrà naturalmente apporvi delle modifiche, qualora pensasse che il suo pensiero sia stato travisato, ma per lo meno lavorerà a partire da un testo corretto. In realtà il semplice lavoro di ricopiatura, determinando la presa di coscienza di modelli corretti, si rivela molto più utile che la dura lotta contro un periodo troppo complesso che non si riesce a riaggiustare.

Alessandra Moretti-Rigamonti

¹⁾ Elsa Jaffe Bartlett, «Learning to Revise: Some Component Processes». in M. Nystrand (ed.) *What writers know*, New York, ecc., Academic Press, 1982.

²⁾ Jürgen Baurmann/Otto Ludwig, «Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen», in D. Boueke - N. Hopster (Hrsg.), *Schreiben, Schreiben Lernen*, Tübingen, Narr, 1985.



Il tempo libero: tecnologia o lettura? (Paola, 16 anni)

| (a) | (b) | (c) |
|---|--|---|
| <p>In un sondaggio 1 a 18 allievi della II^a commercio 2 si sono trattati diversi temi che riguardano in genere il nostro tempo libero 3. (T)enendo in considerazione 4 ora cerchiamo di ricavarne 5</p> <p>Dai dati ricavati si può 6 che la maggioranza degli interrogati ha una predile- zione per gli audiovisivi, questo 7 tecnologia che si trova sempre più all'avanguardia del nostro sistema, dato che noi viviamo in un mondo moderno che 8</p> <p>marea dei risultati, il fatto che la televisione sia la più votata 9 potrebbe essere 10 questa 11</p> <p>attraverso il video delle immagini realistiche, perché pare 12 sia molto più semplice guardarsi qualcosa alla televi- sione che 13 stare per dei giorni a leggere un libro o 14 in minor tempo 15 lo si può «leggere» alla televisione Altri audiovisivi che ritroviamo tra le cifre 16 sono la radio e il cinema. 17</p> <p>Il cinema invece è 18</p> <p>perché ai nostri giorni non è molto conveniente an- darci, 19</p> <p>A parte 20 poi, 21</p> <p>La lettura di giornali è seguita discretamente; se vo- gliamo confrontarla però con la televisione, consta- tiamo che non è molto consolatorio 22 dei quotidiani 23</p> <p>contro il 14,5% dei giornali 24 (S)e poi aggiungiamo che solo 20 minuti 25 sono dedicati alla lettura a differenza della televisio- ne che è seguita maggiormente, 26 verifichiamo, allora, che la lettura è in netto ribasso. Continuando potremmo parlare di libri 27</p> <p>dato il n° veramente basso di preferenze. L'immagi- nazione, la fantasia scompare 28 posto alle cose più realistiche 29</p> | <p>1 fatto 2 , 3 Su queste basi, 4 alcuni punti, 5 sei risultati 6 Poniamo in evidenza quattro aspetti che ci portano sul tema mezzi di informazione. 7 attestare 8 dà preferenza alla 9 tenta di salire sempre più nel sofi- sticato. 10 Emerge perciò, dalla 11 Un perché 12 che 13 «semplice scatola congeniale» 14 porti 15 , 16 , starsene mezz'ora su un articolo, 17 quando 18 , 19 Radio che è posta in secondo tempo, dopo la televisione: 20 tutto ciò perché è una seconda al- ternativa che dà qualcosa in modo diretto come la TV, e qui ritrovia- mo anche la vera gioventù di oggi, che si sbizzarrisce, si diverte ad ascoltare la loro musica. 21 in situazione di ribasso 22 tutto ciò 23 un qualche strappo alla regola ogni tanto, perché per i film, tanto, abbiamo anche la televisione. 24 che 25 ci ritroviamo davanti allo schermo del televisore con repertori di film non più del momento. 26 Ecco perciò, che la tecnologia si fa strada... e la lettura 27 il voto risultato 28 . Un 23,8% della televisione 29 , 30 , 31 cosa veramente scabrosa, 32 lasciando 33 , la tecnologia. 34 La statistica ci mette però in luce il problema che sorge con i mezzi di informazione utilizzati: la tecnolo- gia fa parte dell'avanguardia del mondo moderno, ma siamo vera- mente sicuri, che tutto ciò ci porti ad una vita migliore?</p> | <p>1 sottoposto 2 , 3 qualche risultato, 4 alcune considerazioni. 5 dedurre 6 implica una preferenza per la 7 inarrestabilmente sale verso la vet- ta del sofisticato. 8 Si spiega così, nella 9 Una ragione 10 dovuta al fenomeno per cui 11 semplice scatola 12 porta 13 non 14 mezz'ora, un articolo, 15 infatti 16 La radio segue in seconda posi- zione la televisione; 17 questo insediamento per il fatto che la radio è il mezzo d'informa- zione che dopo la televisione, rende più attento, colpisce di più il destinatario. Difatti mentre con la radio il messaggio viene subito recepito come se fossimo in com- municazione, con il giornale il de- stinatario deve leggere e poi, com- prendere e interpretare ciò che ha letto; in pratica la televisione e la radio danno un'idea più diretta di comunicazione e quindi, più diret- ta anche come mezzo d'informa- zione. Oltre questa immagine però la radio viene vista anche come un tramite per ascoltare musica e qui vi troviamo, dunque, il consenso di molti giovani, visto che la musica è sempre più seguita. 18 in ribasso, 19 ma ci consoliamo lo stesso, tanto, i film li abbiamo anche in televi- sione. 20 il fatto che 21 ci vediamo dei film non più attuali. 22 Ecco un'ulteriore conferma, la tec- nologia si fa strada. E la lettura? 23 il risultato 24 : 23,8% di preferenze dalla televi- sione 25 , 26 al giorno 27 (un'ora), 28 e del risultato veramente sca- broso, 29 facendo 30 , alla tecnologia. 31 che porta così all'atrofizzare il cer- vello umano da una cultura che aiuta l'uomo ad avere un proprio intelletto il quale a sua volta lo aiu- ta a costruire sé stesso.</p> |