

SCRIVERE NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

a cura di *Michele A. Cortelazzo*

Quaderni del Giscel n. 8

La Nuova Italia, Firenze, 1991

INDICE

INTRODUZIONE

Michele A. Cortelazzo

PARTE I

Teoria della scrittura e curriculum

USI E FUNZIONI DELLA SCRITTURA

Pietro Boscolo

COSTRUZIONE DI UN CURRICOLO DI LINGUA SCRITTA PER LE PRIME CLASSI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Gruppo «Scuola-Ricerca»

LA SCRITTURA NEL SECONDO CICLO DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Paola Desideri

LA PRODUZIONE SCRITTA NELLA SCUOLA MEDIA DI PRIMO GRADO

Maria Luisa Boero, Maria Cristina Castellani, Maria Teresa Rolando, Mariella Tixi (GISCEL Liguria)

PARTE II

Oralità e scrittura

SOGGIACENZA E RAPPRESENTAZIONE SUPERFICIALE: UN PROBLEMA PER LA RESA IN SCRITTURA DI TESTI DI PRODUZIONE ORALE

Luciano Giannelli

MORFOSINTASSI DIALETTALE NELLA SCRITTURA

Maria Teresa Romanello, Addolorata Bramato, Lucia Colaci, Mario Macrì, Concettina Panese, Giulia Villani

PARTE III

Scrittura e riscrittura a scuola, e fuori

PER UNA DIDATTICA DEL TESTO ARGOMENTATIVO NELLE ELEMENTARI

Tina Caggese, Alberto A. Sobrero

PRENDERE APPUNTI. UN'IPOTESI DI CURRICULUM DIDATTICO

Simonetta Rossi

LA NOTA: OVVERO PROCESSI DI SINTESI E RI-CREAZIONE TESTUALE

Graziella Tonfoni

SCRITTURA E LEGGIBILITÀ: «DUE PAROLE»

Maria Emanuela Piemontese

PARTE IV

Correzione e autocorrezione

SPERIMENTAZIONE DI STRATEGIE PRAGMATICHE NELLA COMPrensIONE E PRODUZIONE DI TESTI SCRITTI

Marina Sbisà

«VARIANTI» E SCRITTURA

Luisa Altichieri, Valter Deon

CORREGGERE NELLA SCUOLA ELEMENTARE

GISCEL Veneto

INTRODUZIONE

Alla maturità del 1986 fu proposto un tema che chiedeva agli studenti di riflettere sul valore della parola scritta: «Attraverso quali esperienze avete imparato ad apprezzare la parola scritta, rispetto alla pluralità delle forme espressive del nostro tempo, acquistando il gusto della lettura e raggiungendo la comprensione del valore dell'opera letteraria?». Tra le tante (e facili) critiche che, come accade ogni anno, si concentrarono sul dettato ministeriale (caratterizzato, tra l'altro, da una scrittura non proprio di qualità), la più feroce fu costituita da una vignetta di Massimo Bucchi apparsa su «Repubblica» del 19 giugno 1986: vi si vedeva un ragazzo che, meditando sulle esperienze attraverso le quali aveva potuto apprezzare la parola scritta, richiama alla memoria una banconota da diecimila lire e, si deve intendere, la scritta impressa su quel tipo particolare di foglio.

Questa vignetta sembra rappresentare una fondamentale discrepanza fra il valore dato dalla scuola alla scrittura e il valore realmente attribuitole nella società, dove la scrittura è fruita soprattutto da un punto di vista passivo, di ricezione (e spesso di ricezione puramente utilitaristica). Lo scrivere è ormai attività di pochi specialisti, buoni o cattivi che siano: gli scrittori, i giornalisti, i ricercatori (come gli autori di questo volume), i magistrati estensori di ordinanze e sentenze, i burocrati che inondano la pubblica amministrazione di circolari incomprensibili ai più, e pochi altri. Nella società che «conta», nel mondo degli affari, la comunicazione scritta è stata in gran parte soppiantata dalla più veloce ed efficace comunicazione orale a distanza; ed anche nel mondo degli affetti la vecchia comunicazione epistolare ha lasciato il passo alla più effimera comunicazione telefonica (dove si possono anche passare i minuti a reiterare al fidanzato la domanda «ma allora mi pensi? ma quanto mi pensi?», con

gran gioia della società dei telefoni - committente dello spot pubblicitario cui fa riferimento l'esempio - ma anche con forte detrimento della comunicazione di tipo non fatico).

Possiamo però pensare che le cose non stiano proprio e sempre così. Intanto perché l'evoluzione tecnologica non procede sempre linearmente nella direzione dello sviluppo dell'oralità: l'introduzione di mezzi, come il fax e la posta elettronica, che permettono di trasmettere a distanza in tempo reale testi scritti, ha ridato spazio alla scrittura (sia pure una scrittura economica, e magari di routine) anche nel mondo dei commerci; poi, e soprattutto, perché la scrittura non ha solo la funzione di comunicare, ma anche quella di chiarire a se stessi il pensiero, di verificare se si hanno idee chiare sull'argomento di cui si vuole trattare; è quindi un fondamentale mezzo per acquisire maggiore consapevolezza delle proprie conoscenze, delle proprie sensazioni, delle proprie idee (e questo, chi scrive, lo sa benissimo).

C'è poi lo scrivere strumentale (quello ad esempio del prendere appunti o del «buttar giù» una scaletta per un discorso orale), che spesso risulta un mezzo insostituibile, o comunque ancora il più efficace, nonostante gli sviluppi tecnici nell'ambito della conservazione o della trasmissione a distanza della comunicazione orale: degli appunti ben fatti permettono di ricordare i contenuti di una conferenza con una rapidità molto maggiore della corrispondente registrazione sonora; da parte sua, la scaletta scritta può essere sostituita solo da un eccezionale dominio mentale della propria pianificazione del discorso, che è di pochi.

Insomma, al di là delle icastiche verità delle vignette, l'insistenza che la scuola pone sulla scrittura è pienamente giustificata; ma proprio il quadro extrascolastico cui abbiamo accennato (oltre ad ovvie considerazioni didattiche) impone che la scrittura venga sviluppata ed esercitata nella scuola con precisa consapevolezza dei suoi punti di forza e dei suoi limiti, al pari delle altre tre classiche abilità (ascoltare, parlare, leggere), e che comunque non venga considerata una abilità "naturale", che ognuno di noi ha o non ha.

Per questo i GISCEL (Gruppi di Interventi e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, operanti all'interno della Società di Linguistica Italiana) hanno dedicato il loro IV Convegno Nazionale, che si è tenuto ad Abano Terme dal 24 al 26 novembre 1988, proprio alla scrittura, sia nei suoi aspetti teorici che nelle sue applicazioni didattiche; in questo volume raccogliamo una parte degli interventi letti in tale sede.

L'argomento di questo libro è, paradossalmente, un argomento «nuovo», sia dal punto di vista psicologico, sia da quello linguistico, sia da quello della ricerca didattica. Il paradosso sta nel fatto che, almeno in ambito linguistico e scolastico, la scrittura ha sempre avuto un ruolo centrale: in linguistica, basti ricordare la tradizione filologica di appoggiarsi a testi scritti; ma anche le moderne tendenze di ricerca grammaticale, basate su modelli di competenza ideale di parlanti altrettanto ideali che prescindono dagli intralci dell'esecuzione linguistica, fanno riferimento a strutture che trovano una adeguata realizzazione più nella lingua scritta che in quella orale. Ma l'essere stata a lungo identificata con la lingua *tout court* non ha giovato alla lingua scritta; solo il recente interesse per i documenti orali e per la grammatica del parlato ha portato (nei fatti, perché in teoria lo si sapeva da tempo) al riconoscimento della specificità della lingua scritta, sistema sì di secondo grado rispetto alla lingua parlata, ma dotato di una sua autonomia.

Un discorso analogo vale per la scuola che, ridotta per anni a «scuola del silenzio», scuola dell'ascoltare e dello scrivere, non ha mai prestato sufficiente attenzione alla specificità della scrittura ed ai modi per potenziarla; anche negli anni di esplosione delle critiche all'educazione linguistica tradizionale, il problema dello scrivere è stato per lo più ridotto alla questione del tema di italiano, con una disputa che ha spesso assunto più i toni della contrapposizione ideologica che quelli della ricerca di tecniche e strategie per educare gli allievi allo scrivere.

Quella della ricerca di tecniche e strategie per educare gli allievi alla scrittura è, invece, la prospettiva che viene coltivata in questo volume. Non starò qui a richiamare, uno per uno, gli

argomenti trattati nei singoli contributi (del resto facilmente desumibili dall'indice); vorrei segnalare alcuni temi che, globalmente, sono stati riconosciuti nei contributi qui pubblicati come i più significativi per lo sviluppo di una pratica guidata di scrittura nella scuola dell'obbligo.

1) Innanzi tutto l'esistenza di una duplice prospettiva - la scrittura come processo e lo scritto come prodotto - da cui può essere visto lo scrivere. Il linguista, ma molto spesso anche l'operatore scolastico, è condannato ad esaminare il prodotto, che però riesce solo in parte a dar conto della complessità del processo. Invece, per educare alla scrittura è necessario poter conoscere il processo ed agire su di esso, nelle sue diverse fasi: pianificazione del testo (quindi tutte le operazioni di ricerca nella memoria di idee, elaborazione di piani per raggiungere lo scopo del testo, ecc.), trascrizione (e cioè la concreta costruzione del testo a partire dal piano elaborato mentalmente), revisione (sia passo dopo passo, sia alla fine del testo).

2) Risulta necessario pensare ai testi scritti, o da scrivere, non come ad un complesso indifferenziato, ma come ad un complesso organizzato in classi; c'è quindi la necessità di richiamarsi ad una tipologia dei testi e di acquisire (e far acquisire ai ragazzi) la consapevolezza che i diversi tipi di testo implicano modi diversi di pianificazione e di organizzazione testuale. Ciò vale in riferimento a quelli che possiamo chiamare «modi testuali» (narrativo, descrittivo, espositivo, argomentativo, istruttivo-prescrittivo), prima ancora che in riferimento ai generi, o forme, testuali (lettera, relazione, articolo, nota, appunto, ecc.). In questo volume si troveranno utili spunti sia a proposito dei modi testuali (in particolare quello argomentativo) sia a proposito delle forme testuali (appunti, note); chi fosse interessato ad approfondire la questione può trovare materiale importante (in parte utilizzabile anche nella scuola media) nel parallelo volume sullo *Scrivere nella scuola superiore* curato da Maria G. Lo Duca in questa stessa collana.

3) Fondamentale, come è ovvio, risulta il rapporto con l'oralità. Si è già accennato al fatto che la scrittura non è semplicemente trasposizione di un codice parlato in un codice scritto e che lo scritto costituisce un sistema di rappresentazione dotato di una certa autonomia; l'impostazione cognitivista, che sottolinea il carattere processuale dello scrivere, non fa che confermare, da un altro punto di vista, questo assunto, mostrando le peculiarità del processo dello scrivere (si noti che quando, al punto 1, si è parlato di trascrizione, si intendeva trascrizione di un piano, non trascrizione di un discorso parlato). Tuttavia vi sono casi in cui lo scritto è in senso stretto trascrizione, o parafrasi, di un testo orale (lo sono appunti, verbali, trascrizioni di fonti orali, ecc.). In questo campo, alla differenza strutturale fra scritto e parlato, si possono aggiungere le differenze fra codice fonico e codice grafico e fra le lingue disponibili nell'oralità e quelle disponibili nello scritto; in particolare, nella realtà sociolinguistica italiana, si fa sentire la mancanza di una consolidata tradizione di scrittura del dialetto, che è spesso la lingua in cui sono formulati i testi orali di partenza. Anche l'insegnante interessato ad un uso particolare, ma molto istruttivo, della scrittura, quale è la trascrizione di testi orali, troverà in questo volume indicazioni sia di tipo teorico sia di tipo applicativo.

4) La revisione *in itinere* è tratto costitutivo del testo scritto. L'operazione di rielaborare un proprio testo è componente fondamentale dell'attività scrittoria, che si lega ad un tratto distintivo della lingua scritta in opposizione a quella orale, la sua correggibilità e la sua perfezionabilità fino a giungere ad una realizzazione ritenuta definitiva (nello scritto si può parlare di un «prodotto finito», espressione che per l'orale non avrebbe senso). Troppo spesso la scuola vede la correzione solo come intervento dell'insegnante sul testo finito, prevalentemente con finalità di adeguamento della lingua a una norma e trascurando di educare lo scolaro a quel lavoro, fatto di false partenze cassate, limature, revisione dell'ordine degli argomenti, che è parte ineliminabile del processo di scrittura: mentre le correzioni di

un *dasse* per *desse*, o di un *gli dico* per *le dico* sono puntuali e inesorabili, le «infelicità» scritte dovute a cattivo dominio della testualità, e quindi a disattenzione per il processo di revisione, sono spesso segnalate con una generica serpentina. Da questo punto di vista è certamente utile una più puntuale ed esplicita attenzione dell'insegnante per questo tipo di errori degli scolari; ma può essere anche importante far conoscere agli allievi i travagli che hanno portato i «grandi scrittori» a produrre dei «buoni testi», proprio per renderli consapevoli che la correzione continua è inerente allo scrivere, e allo scrivere di chi scrive bene ancor più che a quello di chi scrive male. Per questa via si può procedere anche a scuola ad un recupero della tanto bistrattata «critica delle varianti» e della sua capacità di ricostruire il farsi della scrittura.

5) Un problema essenziale, vista la discrepanza tra il peso che la scrittura ha a scuola e quello che ha fuori della scuola, è la motivazione. Il rischio è che lo scrivere resti un fatto artificiale, del tutto interno alla scuola. Una dose di artificialità è certamente ineliminabile nella pratica didattica; in particolare appare difficile, se non in casi particolari ed eccezionali, motivare lo scrivere riferendolo ad un destinatario reale (in genere a scuola si scrive per se stessi o per l'insegnante). Lo scrivere a scuola può diventare motivante se viene visto come un'attività significativa per lo scolaro (perché gli risulta piacevole, oppure utile, oppure gli serve per ricordare qualcosa): insomma il perno su cui agire è prima di tutto lo scrivente stesso.

Sullo sfondo di tutto quello che s'è detto finora sta la rilevanza che viene ad assumere la riflessione: riflessione sul processo dello scrivere, sui prodotti della scrittura (propri e altrui), sulle differenze fra scritto e parlato, sull'efficacia (o l'inefficacia) della scrittura. Anche come riflesso dello sviluppo che in ambito psicologico ha avuto la tematica della metacognizione, si avverte oggi in molti contributi della ricerca educativa, ma anche nei programmi scolastici, ad esempio delle scuole elementari, un'insistenza sull'importanza della riflessione anche per potenziare le abilità di produzione e di ricezione. Questa enfasi sull'aspetto metacomunicativo può portare ad un risultato di grande valore: proprio nel momento della riflessione, che può riguardare tanto le strutture della lingua, quanto i prodotti linguistici e i processi che li regolano, si (ri)crea l'unità dell'educazione linguistica.

Michele A. Cortelazzo