

# Che cosa far scrivere

## Aspetti, problemi, proposte per un curriculum della scrittura

*In data 8 maggio 1993 si è svolta ad Agno una interessante giornata di aggiornamento per i docenti di italiano della scuola media, organizzata dagli esperti della disciplina.*

*In ragione dell'interesse degli argomenti trattati e della portata scientifica e pedagogica del discorso, pubblichiamo per i nostri lettori qualche estratto della relazione presentata dal professor Dario Corno, che lavora all'Università di Torino – dove è vicepresidente del Centro di Ricerche Semiotiche – ed è condirettore della rivista Italiano & oltre.*

In questi ultimi anni, le nostre conoscenze sull'apprendimento e l'insegnamento della scrittura sono aumentate in misura considerevole. L'allargamento dell'interesse per la scrittura dipende probabilmente da un mutato atteggiamento nei suoi confronti. L'industria dei computer, ad esempio, ha nutrito e diffuso, da un lato, una più convinta consapevolezza dell'importanza dello scrivere nella nostra cultura e, dall'altro, ha progressivamente modificato i generi di testi scritti che sono oggi in circolazione (l'esempio più recente è l'ipertesto). Questo stato di cose ha finito per incidere sulle richieste che da più parti convergono sulla didattica della scrittura. Se, fino a non molti anni fa, insegnare a scrivere significava garantire un minimo di accessibilità alle caratteristiche della lingua scritta, al suo codice – di cui la corrispondenza fonema-grafema indicava semplicemente l'aspetto più affiorante –, oggi insegnare a scrivere significa insegnare a tenere sotto controllo una serie di attività cognitive complementari che nella scrittura si rispecchiano e dalla scrittura traggono alimento. Inoltre, sono semplicemente aumentate le occasioni di scrittura anche al di fuori della scuola, sintomo di una cultura in cui l'incremento delle informazioni ha irrobustito la domanda di comunicazione (si pensi al fax o al mailing, ad esempio).

Parallelamente al diffondersi dei bisogni di scrittura, la ricerca scientifica, soprattutto sotto la spinta delle scienze cognitive, compresa la linguistica più aggiornata, ha dedicato sempre più attenzione a domande tipo «come si apprende a scrivere?» o «che cosa vuole dire avere padronanza della scrittura?».

Grazie all'impegno di molti studiosi, abbiamo oggi infatti una sorprendente quantità di conoscenze che coinvolgono, via via, la psicogenesi della lingua scritta nel bambino; le differenze tra oralità e scrittura; i principi del riassumere; le caratteristiche rilevanti del testo descrittivo; i problemi della punteggiatura; le fasi di pianificazione; le caratteristiche principali del ragionamento argomentativo scritto; i processi della definizione; le tecniche per prendere appunti; la citazione e la scrittura tra virgolette; lo scrivere storie e in genere le proprietà della narrazione scritta; il ritmo e lo stile nella scrittura; e molti argomenti ancora.

Tuttavia, malgrado questa imponente quantità di studi, la ricerca sulla didattica della scrittura e la comunicazione scritta non ha ancora offerto un quadro d'insieme capace di dare a chi insegna a scrivere un curriculum efficace per l'apprendimento, da usarsi nella concreta praticità di ogni giorno. E' vero che esistono piste di straordinario fascino, ma la loro praticabilità fa intervenire concetti ancora molto astratti che avrebbero bisogno di una dimensione più vicina alle esigenze di chi impara a scrivere o di chi vuole affinare le proprie tecniche di scrittura. E' utilissimo ad esempio porsi il problema della pianificazione del testo scritto come fase irrinunciabile nella costruzione di una padronanza, come lo è sottolineare l'urgenza di attivare pratiche di revisione, ma quello che manca è una visione di insieme complessiva che tenga conto delle gran quantità di variabili in gioco e soprattutto delle fasi che entrano in un disegno efficace dell'apprendimento.

Data l'estrema varietà delle proposte sulla didattica della scrittura che è difficile riassumere in un solo colpo d'occhio, non ho la pretesa di dar

conto esaurientemente di un panorama così complesso e variegato ma ho più semplicemente l'intenzione di limitarmi a due domande che, a mio parere, sono importanti e sembrano anche collegate. La prima si chiede se sia possibile disegnare un curriculum della scrittura tra l'ultimo anno delle elementari e i primi due anni della scuola media. La seconda cerca di valutare quale sia il ruolo del significato, più che della forma, nella costruzione dei testi scritti. Entrambe le domande si possono sintetizzare in un interrogativo più generale («Che cosa far scrivere?») che sembra delimitare con sufficiente chiarezza il percorso della mia comunicazione, nella convinzione che «a scrivere si impara scrivendo», purché questa ipotesi sia corredata delle indicazioni e dei supporti necessari.

## Una tipologia di scritture

Solitamente quando pensiamo alla scrittura, la pensiamo come un'abilità unica complessiva che governa molte realizzazioni distinte. Siamo cioè guidati da una visione globale dell'attività dello scrivere e conseguentemente dalla convinzione che esista un solo modulo centrale che presiede, sia pure diversamente, alle differenti elaborazioni testuali. Da questo punto di vista, scrivere un sonetto in perfetto stile petrarchesco, stendere un biglietto di congratulazioni o riempire una pagina di appunti sarebbero indubbiamente tre attività diverse che però richiamerebbero uno stesso pacchetto di operazioni elementari.

A rifletterci bene, tuttavia, si può osservare che si tratta certamente di tre testi diversi, ma anche di abilità in qualche modo differenti. In effetti, tutti noi sappiamo benissimo che è molto più difficile scrivere un sonetto che non la lista della spesa o gli appunti per preparare una festa di compleanno. La sensazione è che questo aumento di difficoltà corrisponda al richiamo di operazioni più complesse nel primo caso. La cosa può valere poi anche per altre attività quotidiane in cui sono coinvolti codici diversi: ad esempio, mezz'ora di lezione di storia costa molto di più di mezz'ora di telefonata con un amico o un'amica (sempre che l'amico non abiti in Australia).

Nell'educazione linguistica questo contrasto «cose facili - cose difficili» viene spesso visto in termini di «sem-

plificazione»: sono più facili le cose che sono semplici e comportano pochi elementi e più difficili le cose complesse che comportano più elementi. Il che è indubbiamente vero, ma talora può essere discusso. Ad esempio, per un bambino è più semplice dire quali sono le preposizioni semplici (tante e diverse) o la prima persona del passato remoto del verbo *porre*? Il fatto è che il problema della difficoltà-semplificabilità di un'operazione mentale non può essere definito in assoluto, ma sempre in relazione a un contesto le cui variabili definiscono appunto la difficoltà del compito. Per un bambino, ad esempio, è indubbiamente molto più facile che per un adulto giocare all'ultimo tipo di videogiochi o capire come si programma il video-registratore.

Considerazioni elementari tipo quelle appena proposte, fanno pensare che sarebbe bene non cercare di rispondere alla domanda «come insegnare a scriverle?», ma cercare di riformularla in «quante e quali scritture insegnare?». Il guaio è che spesso la didattica della scrittura tende a far convivere, magari nell'arco di uno stesso periodo di tempo, compiti di scrittura che sono profondamente diversi e, in quanto tali, non riferibili a uno stesso contesto di abilità mentali. Il che fa correre, nella migliore delle ipotesi, il rischio di non notare alcun progresso nella scrittura e, nella peggiore, un deciso deterioramento delle abilità precedentemente acquisite. Aggiungiamo poi che in molti paesi europei, e segnatamente in Italia, le diverse attività di scrittura alla fine confluiscono in una sorta di imbuto che le proietta con decisione nel tema scritto, l'unico esercizio di scrittura ammesso nelle prove d'esame (se escludiamo il caso delle traduzioni).

In questi ultimi dieci anni, per la verità, si è cercato di porre un freno a questo stato di cose cominciando a distinguere la scrittura in base ai *prodotti scritti*, e cioè organizzando una semplice tipologia di testi la cui caratteristica saliente viene definita in base a un principio di dominanza: testi espositivi, regolativi, descrittivi, narrativi e argomentativi. Questa distinzione ha portato a un deciso salto di qualità nell'affrontare i problemi della scrittura e, soprattutto per gli allievi più allenati, ha consentito di sviluppare con successo una competenza elaborativa scritta. Tuttavia, non sempre si sono ottenuti i risultati spe-

rati, anche perché spesso – come peraltro capita a tutte le classificazioni – non sempre i criteri che definiscono una classe di testi riescono a distinguerli da un'altra, soprattutto nel caso di testi complessi (come un romanzo storico, ad esempio). Inoltre, se è vero che la tipologia testuale è indispensabile per capire a fondo la diversa fenomenologia dei singoli testi, è anche vero che i tratti di definizione sovente sono stabiliti sulla sola base delle caratteristiche del prodotto e non del «sistema di produzione». Il che facilita certamente la capacità di riconoscere con sicurezza di che testo si tratta, ma non sempre prepara le capacità necessarie per produrne uno.

Può allora essere utile cercare di definire le scritture non tanto in base alle caratteristiche dei prodotti, ma a quelle delle abilità necessarie per arrivare alla produzione degli scritti.

### Che cosa far scrivere?

Ed eccoci finalmente alla domanda «che cosa far scrivere?». Intanto, dovremmo costruire uno steccato che ci permetta di distinguere con chiarezza l'apprendimento di *tecniche della scrittura* dall'apprendimento della scrittura come *forma di comunicazione*. Ovviamente si tratta di attività che condividono un'impronta genetica comune ma che vanno ugualmente differenziate: nel primo caso, si fa scrivere badando a problemi di *forma*; nel secondo si fa scrivere badando a problemi di *contenuto*.

Se restiamo nella prima parte dello steccato, è ovvio che il nostro recinto si riempie di metodi molto pratici come l'insegnare a trovare le idee attraverso liste disordinate, diagrammi a grappoli o a mappa; l'insegnare a organizzare indici e scalette; l'insegnare a scrivere per paragrafi; l'insegnare artifici espositivi come il «mostrare, non dichiarare», artifici che fanno tesoro della biblioteca retorica di «figure del pensiero»; o ancora insegnare metodi di cancellatura, generalizzazione e costruzione per padroneggiare la scrittura di sintesi. Si tratta di metodi di notevole rilevanza per affinare le modalità espressive di un allievo, ma richiedono probabilmente un'età più avanzata di scolarizzazione (ad esempio, dai quattordici anni in su), rispetto a quella di cui ci occupiamo qui, e lo esigono per la complessità dei molteplici fattori da tenere sotto monitoraggio cognitivo

nel procedere a un loro sviluppo. Aggiungiamo poi che questi metodi vanno in ogni caso accompagnati – a mio modo di vedere – da una irrinunciabile fase di riflessione sulle strutture linguistiche (dalla grammatica). Se invece ci portiamo nel secondo recinto del nostro steccato, la scrittura come forma di comunicazione, diventa centrale il problema del contenuto, cioè di quello di cui si dà l'opportunità di scrivere, che finisce per dividersi in due ulteriori sottoarticolazioni: da un lato, le tipologie effettive di testi scritti e, dall'altro, il problema di quello che è stato via via chiamato tema, saggio d'opinione, testo argomentativo o testo personale. Vediamo questi due aspetti del «che cosa far scrivere».

La tipologia di testi scritti è decisamente più ricca – anche in senso funzionale – di quanto di solito si è disponibili a sperimentare, perché oltre ai testi informativi esistono molti altri testi che varrebbe la pena di porre al centro delle attività didattiche. Ad esempio, la scrittura espositivo-funzionale o più semplicemente quella scrittura che punta al successo di una comunicazione comporta via via la costruzione di ricette, questionari e modulari, foglietti illustrativi per il montaggio di un oggetto, istruzioni per l'uso (ad esempio, come usare il video registratore), orari, matrici, testi regolativi in genere e così via.

Ma spostiamoci ora dalla parte della scrittura di contenuti personali e affrontiamo il problema del tema. E' noto che in passato il tema ha scatenato accese discussioni che solitamente ne hanno messo in dubbio l'efficacia e la funzionalità didattica. Il dibattito è stato aperto parecchi anni fa da Tullio De Mauro che ne ha giustamente evidenziato limiti di un uso troppo spensierato e disinvolto, come di fatto era, soprattutto quando l'allievo veniva lasciato solo di fronte a compiti pressoché insormontabili. L'argomentazione di De Mauro era soprattutto diretta contro un tipo di insegnamento che si accontentava di avere della scrittura una visione intuitiva, e giustamente De Mauro ne segnalava rischi e pericoli. Ma, una volta riconosciuto che il problema del tema si inseriva all'interno di un deserto di teorie didattiche e cognitive che ne sviluppassero le ragioni interne, oggi sarebbe forse il caso di superare questo tipo di problema – cosa per la verità un po' difficile da far capire a chi possiede un visione dello



scrivere ancora intuizionistica, soprattutto quella esibita dalla variante «scrivere per giocare». Dovremmo probabilmente cercare di capire come e perché è comunque necessario un «artefatto cognitivo» tipo il tema che dia la possibilità a chi scrive di «parlare con sé», e cioè di organizzare al meglio – via scrittura – la propria elaborazione di informazioni. In altre parole, un testo scritto che parta da una situazione-stimolo che sia chiara e comprensibile a un bambino o a un ragazzo e che lo inciti a dire la propria intorno a una questione particolare, fornisca dei facilitatori per questa esperienza intellettuale e gli apra la possibilità di comunicare effettivamente con qualcun altro che ha a cuore ciò che lui pensa, è secondo me una fase irrinunciabile di un uso completo e vincente dello scrivere (quello che ho chiamato lo «scrivere per pensare»). Dimenticarsi che la storia concettuale (non solo esperienziale) di un individuo in crescita passa attraverso fasi di resistenza delle conoscenze e di una

loro progressiva valutazione personale significa voler rinunciare a uno degli obiettivi centrali dell'apprendimento, a meno di accettare che questo ruolo di apprendimento concettuale profondo resti delegato alle sole agenzie extrascolastiche dei media.

### In conclusione

Al di là degli aspetti tecnici della scrittura – per la quale si può disegnare un curriculum che procede dalla riscrittura alla scrittura di sintesi e di analisi –, sembra che ci siano parecchie indicazioni a testimonianza dei grandi benefici che può avere il mezzo scritto sull'organizzazione delle conoscenze e la loro trasformazione, vale a dire sull'imparare a pensare (quello che Bereiter e Scardamalia chiamano «trasformare ciò che si sa»). Si tratta di un'ipotesi che non solo descrive più a fondo il problema della scrittura come rappresentazione mentale, ma che si allarga al difficile rapporto tra il modo in cui si scrive (forma) e quello di cui si scrive

(contenuto). Da questo punto di vista, è possibile sostenere che il problema della didattica della scrittura rinvia certamente ad abilità che governano l'espressione formale dei pensieri, ma che non è indifferente il contenuto intorno a cui facciamo lavorare l'individuo in crescita.

Quest'ultima prospettiva può poi allargarsi a un'osservazione di tipo più generale che coinvolge il ruolo della scuola come strumento di mediazione culturale. E' all'interno di questo ruolo che acquista ancora più importanza il problema di «che cosa far scrivere», se è vero che insegnare a scrivere è insegnare a ragionare, pensare, riflettere.

Dario Corno

### Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, NJ, L. Erlbaum (di prossima pubblicazione in italiano, a cura di D. Corno, Firenze, La Nuova Italia).
- Bloome, D., 1989, «Beyond Access: An Ethnographic Study of Reading and Writing in a Seventh Grade Classroom», in D. Bloome (a c. di), 1989, pp. 53-104.
- Bloome, D. (a c. di), 1989, *Classrooms and Literacy*, Norwood, NJ, Ablex.
- Corno, D. (1987), *Lingua scritta: scrivere e insegnare a scrivere*, Torino, Paravia.
- Corno, D. e Pozzo, G. (a c. di), (1991), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Corno, D. (a c. di), (1993), *Vademecum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cortelazzo, M. A. (a c. di), (1991), *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Formisano, M., Pontecorvo, C. e Zuccher-maglio, C. (1992), *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti.
- Lavinio, C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lemke, J. L., (1992), «Social Semiotics: A New Model for Literacy Education», in D. Bloome (a c. di), 1989, pp. 289-309.
- Lo Duca, M. G. (a c. di), (1991), *Scrivere nella scuola media superiore*, Firenze, La Nuova Italia.
- Orsolini, M. e Pontecorvo, C. (1991), *La costruzione del testo scritto nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C. (1993), «La scuola come luogo per la mediazione culturale», in R. Simone (a c. di), 1993, *Alfabeti del sapere*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 153-163.
- Simone, R. (1988), *Maistock: il linguaggio spiegato da una bambina*, Firenze, La Nuova Italia.
- Zuccher-maglio, C. (1991), *Gli apprendisti della lingua scritta*, Bologna, Il Mulino.

