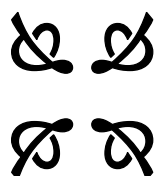


Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
Ufficio dell'insegnamento medio

Dario Corno

EDUCARE A SCRIVERE
CHE COSA E PERCHE'



UIM 2005 – Prima ristampa – 200 es.

Come gli uccelli sono generati per volare, i cavalli per correre, le bestie per incrudelire: così è con noi connaturata l'agile attività della mente; per questo motivo, l'origine dell'anima si crede celeste. Al contrario, gli ottusi e i ribelli non vengono generati secondo la natura umana... Potrebbe essere una testimonianza il fatto che nei fanciulli risplende una grandissima speranza: e quando questa svanisce coll'età, è chiaro che è venuta a mancare non la natura, ma la cultura.

(Quintiliano, *Inst. Or.*, I, 1, 1-2).

INDICE

I. CHE COSA FAR SCRIVERE

Aspetti, problemi, proposte per un curriculum della scrittura

1. Premessa
2. Due domande
3. Una tipologia di scritture
 - 3.1 *Le situazioni-scrittura*
 - 3.2 *Le operazioni-scrittura*
4. Teorie e modelli della scrittura
 - 4.1 *Modelli sociosemiotici*
 - 4.2 *Modelli psicologici e cognitivi*
5. Perché, chi, quando, dove, che cosa scrivere
 - 5.1 *Perché scrivere*
 - 5.2 *Chi deve scrivere*
 - 5.3 *Quando scrivere*
 - 5.4 *Dove scrivere*
 - 5.5 *Che cosa scrivere*

II. PERCHE' EDUCARE A SCRIVERE

'Conoscenza inerte' e apprendimento della scrittura

1. Insegnare e insegnare a scrivere
2. Apprendimento spontaneo e apprendimento consapevole
3. La conoscenza "inerte"
4. La scrittura e il "dire le conoscenze"
5. La scrittura e il "trasformare le conoscenze"
6. Tre esempi
 - 6.1 *Frase finali*
 - 6.2 *Esercizi di riscrittura*
 - 6.3 *Matrici*
7. In conclusione

Bibliografia.

PREMESSA

Questo volumetto riunisce due lezioni sull'apprendimento e l'insegnamento della scrittura, tenute rispettivamente ad Agno l'8 maggio 1993 (col titolo *Che cosa far scrivere. Aspetti, problemi, proposte per un curriculum della scrittura*) e il 10 settembre dello stesso anno (col titolo *La voglia di insegnare a scrivere. 'Conoscenza inerte' e apprendimento della scrittura*).

L'annotazione è d'obbligo perché spiega il timbro e il tono dei capitoli che qui si pubblicano: un tono e un timbro dichiaratamente 'orali'. Gli scritti infatti non sono stati sottoposti ad alcuna revisione, a parte la bibliografia finale, e questo spiega, ad esempio, l'assenza delle note e la forse eccessiva "scioltezza" di stile.

I temi trattati riguardano l'educare a scrivere sia nel senso del *che cosa far scrivere* (cap. 1), sia in quello delle ragioni che portano a farlo (*Perché educare a scrivere*, cap. 2). E' del tutto evidente che si tratta di temi che non si potevano esaurire nei limiti delle lezioni, un compito troppo grande da affrontare per un singolo ricercatore. Ho provato invece a presentare e a cercare di chiarire un'area di problemi con cui ci si misura quando per dovere di professione si insegna a scrivere.

Ringrazio sentitamente i colleghi della Scuola Media del Canton Ticino che hanno partecipato a queste e alle altre giornate di lavoro: essi rappresentano esattamente il tipo di persone che chiunque potrebbe desiderare di avere a fianco quando si mette a fare ricerca. Ho imparato molto da loro.

D. C.

CHE COSA FAR SCRIVERE

Aspetti, problemi, proposte per un curriculum della scrittura

1. Premessa

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?". Queste domande, assieme ad altre di più stretta attinenza metodologica, sono oggi ospitate in una gran quantità di libri come il mio *Lingua scritta. Scrivere e insegnare a scrivere* (1987) o il prezioso volume di Raffaele Simone *Maistock: il linguaggio spiegato da una bambina* (1988); il primo manuale di testologia applicata alla didattica *Teoria e didattica dei testi* (Cristina Lavinio, 1990); gli atti di alcuni convegni del Giscel specificamente dedicati alla scrittura, *Scrivere nella scuola dell'obbligo* (a cura di Michele A. Cortelazzo, 1991) e *Scrivere nella scuola media superiore* (a cura di Maria G. Lo Duca, 1991); l'attività di ricerca psico-

pedagogica che si esprime in volumi come *Guida alla lingua scritta* (di Marina Formisano, Clotilde Pontecorvo e Cristina Zucchermaglio, 1992²), *La costruzione del testo scritto nel bambino* (a cura di Margherita Orsolini e Clotilde Pontecorvo, 1991) o *Gli apprendisti della lingua scritta* (Cristina Zucchermaglio, 1991); i saggi che periodicamente compaiono sulle riviste *Riforma della Scuola* e *Italiano e Oltre* (segnatamente gli articoli di Daniela Bertocchi, compresi quelli presenti nel volume a cura di D. Corno, *Vademecum di educazione linguistica*, 1993); e il fondamentale *Psicologia della composizione scritta* di due tra i maggiori esperti di didattica e ricerca cognitiva sulla scrittura, Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, volume ora disponibile anche in traduzione italiana (1995). Grazie all'impegno di molti studiosi, abbiamo oggi una sorprendente quantità di conoscenze che coinvolgono, via via, la psicogenesi della lingua scritta nel bambino (Zucchermaglio, 1991); le differenze tra oralità e scrittura (Olson, Torrance e Hildyard, eds., 1985); i principi del riassumere (Benvenuto 1987, Corno, 1987b, 1989a, 1989b); le caratteristiche rilevanti del testo descrittivo (Manzotti 1987, 1989, 1990, Lavinio, 1990); i problemi della punteggiatura (Mortara Garavelli, 1986, Simone 1991); le fasi di pianificazione (Bereiter e Scardamalia, 1995); le caratteristiche principali del ragionamento argomentativo scritto (Domenighetti, 1989, Lo Cascio, 1991, Bereiter e Scardamalia, 1995); i processi della definizione (Corno, 1987b, Lavinio, 1990); le tecniche per prendere appunti (Corno, 1992a, 1992b); la citazione e la scrittura tra virgolette (Mortara Garavelli, 1995); lo scrivere storie e in genere le proprietà della narrazione scritta (Orsolini e Pontecorvo, ed., 1991); il ritmo e lo stile nella scrittura (Mortara Garavelli, 1992, 1993); 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.

2. Due domande

In questo contributo, 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 (Pontecorvo, 1991, p. 45). Un percorso che ho comunque intenzione, nel limite del possibile, di restringere alla "didattica pragmatica", intendendo con questa espressione quello che, secondo me, felicemente ha inteso Harald Weinrich (1989) quando l'ha definita come quella didattica che ha cuore le "situazioni tipiche di vita quotidiana" e che si potrebbe altrimenti definire come quella attività di insegnamento che scaturisce tipicamente dall'incontro di complicità tra chi insegna e chi apprende intorno alla formazione di una competenza. Il fatto è che troppo spesso una linguistica teorica molto disincantata ha consegnato alla scuola nozioni che la scuola ha poi restituito perché si dimostravano astruse e impraticabili.

Il percorso segue una linea, come si dice oggi, *top-down*: ho intenzione cioè di procedere dai concetti più generali alle eventuali proposte di didattica concreta (dal perché scrivere qualcosa alla cosa che poi si intende effettivamente far scrivere). Questo percorso ha tre tappe. La prima tappa cerca di far propria l'idea che potrebbe essere utile dividere la generica etichetta di scrittura in una serie di sottoetichette specifiche ciascuna definita da caratteristiche proprie (ad esempio, dalla riscrittura alla scrittura di analisi, alla traduzione). La seconda tappa punta a un rapido esame di alcuni dei modelli procedurali di didattica della scrittura elaborati in base a diverse impostazioni teoriche, cer-

cando di far vedere quali ne sono gli ingredienti salienti nel progetto di insegnare a scrivere (parleremo cioè di modelli sociosemiotici, da un lato, e di modelli psicologici e cognitivi, dall'altro). La terza tappa è quella più segnata da preoccupazioni di tipo pratico. Infatti cerca di indicare quali percorsi si potrebbero attivare tenendo conto di alcune variabili delle quali non si può concretamente fare a meno e che sono così ben indicate dalle famose cinque domande del *lead* di origine giornalistica (perché?, chi?, dove?, quando?, che cosa?). Le risposte a queste domande, se anche non ci consegneranno un curriculum della scrittura luccicante e pronto per gli usi, ci offriranno però la possibilità di riesaminare la questione della didattica della scrittura anche - starei per dire soprattutto - in termini di stile individuale di insegnamento. Sono infatti convinto che il successo di un apprendimento tanto difficile quanto quello della scrittura dipenda in larghissima misura da una sorta di negoziazione o contrattazione continua tra la persona che insegna e la persona che apprende, e che l'oggetto al centro della negoziazione è il provare interesse per ciò che si fa. Se si prova interesse in ciò che si fa è più probabile che lo si faccia meglio.

3. 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 nell'uno che nell'altro caso. La cosa può valere poi anche per altre attività quotidiane in cui sono coinvolti codici di-

versi: 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 "semplificazione": 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-semplificazione 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 scrivere?", 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 (cfr. Lavinio, 1990, Mortara Garavelli 1991). 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 sperati, 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. Un modo per farlo è pensare alla produzione di un testo scritto come a qualcosa che è governato da scopi che non sono solo testuali, ma anche contestuali e sicuramente mentali. E' possibile in altre parole cercare di definire alcuni *generi di scrittura* che tengano conto della situazione in cui vengono stesi i testi scritti e nello stesso tempo delle richieste principali che questi testi sembrano comportare per lo scrivente soprattutto in termini di abilità mentali.

Una possibilità è dunque quella di distinguere i testi scritti secondo due filoni: il primo filone mette in evidenza la *situazione contestuale* che contribuisce a definire lo scopo per cui si scrive qualcosa, mentre il secondo dipende dal tipo principale di *operazione mentale* richiesto per scrivere quel che si deve scrivere.

3.1 *Le situazioni-scrittura*

Vediamo il primo caso. Ci sono almeno quattro diverse situazioni che stabiliscono gli scopi generali per cui ci si mette a scrivere qualcosa. Chiamo le scritture che dipendono da queste situazioni più generali *prescrittura*, *scrittura funzionale*, *scrittura interazionale* e *scrittura ludica*. Proviamo a esplorare ogni singola situazione, senza la pretesa di esaurire quanto si potrebbe dire al riguardo, ma più semplicemente passando brevemente in rassegna i dati a favore della sua esistenza.

E' noto che col termine di "prescrittura" solitamente si intende quella importante fase preparatoria alla scrittura vera e propria che consiste essenzialmente nella raccolta delle diverse informazioni che poi confluiranno in un testo scritto. Questo tipo di scrittura precede la pianificazione e rinvia a tutte quelle operazioni di documentazione senza le quali non è possibile avviare un'autentica operazione di elaborazione delle informazioni. Sfortunatamente, la prescrittura è molto poco praticata nell'insegnare a scrivere, mentre dovrebbe costituire una fase irrinunciabile soprattutto per i bambini più giovani,

quelli tra i dieci e gli undici anni, nel cui caso è noto che il problema più drammatico consiste non tanto nel mettersi a scrivere qualcosa, quanto nel trovare le idee che permettano di scrivere. E' una difficoltà molto studiata in termini cognitivi, in quanto è dimostrato (da Bereiter e Scardamalia, 1995, ad esempio) che non si può richiedere a un bambino di "svuotare la memoria" intorno a informazioni di cui il bambino sa molto poco o non ci ha mai pensato su: quello che il bambino adotta a quel punto - non sapendo né come né dove trovare le informazioni - è una sorta di meccanismo difensivo per cui il breve testo che consegnerà, consisterà semplicemente nell'illustrare lo stereotipo fatiosamente richiamato. Detto altrimenti: il problema della scrittura è vissuto dal bambino come un problema di significati che non sempre riesce ad avvertire come presenti nella sua mente. Il risultato è che l'unica soluzione possibile consisterà nel *dire ciò che si sa* al livello più generale e stabilizzato.

La prescrittura è quella fase in cui si cerca di porre un rimedio al problema della reperibilità dei contenuti. Le tecniche per attivare fasi di prescrittura sono molto diverse, anche se per la verità non sono state studiate estesamente. Esse consistono principalmente in una serie di "facilitatori" che possono essere di varie forme a seconda del tipo di testo che il bambino/ragazzo è chiamato a comporre.

Passiamo alla seconda situazione-scrittura, quella che ho chiamato "scrittura funzionale". Questo termine ci può essere utile per indicare tutti quei tipi di testi che sono costruiti con uno scopo molto chiaro e specifico. Prendere appunti, redigere un verbale, stendere delle note esplicative, descrivere un percorso, riempire un questionario, sottolineare, compilare un annuncio da inserire nella bacheca della scuola o della classe, informare su un avvenimento, sono alcuni degli esempi di "scrittura funzionale". Essi condividono il principio che ciò che viene scritto lo è secondo un fine molto esplicito. Per questa ragione, è possibile sostenere che la scrittura funzionale è un tipo di scrittura ad alta rendita didattica in quanto libera l'estensore da problemi di significato visto che il significato stesso è incluso nei motivi che portano a stendere il testo. Per questa ragione, è forse possibile sostenere che questo genere andrebbe perseguito a partire dagli otto-nove anni (se non prima).

Per il terzo e quarto genere di situazione-scrittura ("interazionale" e "ludica") esiste ormai un'abbondante bibliografia che ne precisa finalità e vantaggi. Il terzo tipo di situazione-scrittura è definito "interazionale" per mettere in evidenza il fatto che il testo scritto viene pensato come un messaggio concreto che un mittente invia a un destinata-

rio, nelle diverse forme del diario, della corrispondenza con "l'amico di penna", del biglietto di occasione, della telefonata trascritta e così via. La situazione "ludica" individua invece tutte quelle attività che comportano lo scrivere per gioco, secondo un'ampia gamma di testualizzazioni che va dalla scrittura di anagrammi e indovinelli alla scrittura di più complessi giochi verbali (rebus o addirittura cruciverba). Su questi argomenti, come è noto, è stato detto moltissimo, offrendo a volte anche spunti molto originali anche se talora si sottovaluta il rischio di far confluire nella scrittura ludica esercitazioni che sono molto diverse rispetto alle richieste cognitive e che non tengono dunque conto della necessaria gradualità didattica.

3.2 *Le operazioni-scrittura*

Passiamo ora a considerare in che modo è possibile distinguere le diverse scritture in base alle richieste cognitive principali che esse movimentano. In questo caso, il problema non è tanto quello di definire le scritture rendendo pertinenti criteri come "facile/difficile" o "semplice-complicato", ma cercare di vedere quali sono le operazioni cognitive dominanti al livello più generale presenti in una data tipologia. Per questa ragione, userò il termine di "operazione-scrittura" per mettere l'accento sulle operazioni mentali principali necessarie alla stesura di un dato testo. Uso cioè il termine "operazione" nel suo senso elementare: posto di fronte a un compito o a una consegna di scrittura, chi scrive "opera" sulla base di una disposizione mentale attivata dallo scopo di più alto livello che il compito seleziona. E' questo scopo che pianifica le fasi procedurali necessarie all'assolvimento del compito. Naturalmente le operazioni sottese a un'attività tanto complessa come lo scrivere rinviano a una quantità di altri scopi differenziati: ci devono essere operazioni per interpretare la situazione del compito (come abbiamo visto); operazioni per richiamare e applicare le conoscenze pertinenti al tipo di compito; operazioni per utilizzare gli eventuali segnali di interazione con l'ambiente; operazioni per la pianificazione; operazioni per la stesura e così via. Ma una delle ipotesi che si può avanzare è che queste operazioni hanno tutte alla base un'operazione di partenza che funziona da filtro per tutte le altre. E' questa operazione di partenza che si può chiamare semplicemente "operazione-scrittura".

Così considerate, le operazioni-scrittura sembrano disporsi in una tipologia che include almeno (1) la *trascrizione/traduzione*, (2) la *riscrittura*, (3) la *scrittura di sintesi*, (4) la *scrittura di analisi* e (5) il *flusso di scrittura*. Vediamo allora di definire, molto

rapidamente e sommariamente, le caratteristiche principali di questi tipi di "operazioni-scrittura".

La "trascrizione/traduzione" riguarda tutte quelle attività di scrittura in cui lo scrivente pone in relazione lingue diverse o piani diversi di una stessa lingua. In questo caso, lo sforzo è quello di attenersi quanto più possibile al senso di un testo di partenza per realizzarne una versione sufficientemente adeguata in un altro sistema linguistico o in un altro livello dello stesso sistema. Come è noto, la traduzione è un compito di straordinaria raffinatezza cognitiva visto che implica numerosi vincoli di forma e di contenuto per una sua realizzazione adeguata. Ed è altrettanto chiaro che, in assenza di un controllo adeguato della lingua (sintassi e lessico) in cui è scritto il testo di partenza, sono poche le possibilità di giungere a un testo di arrivo felicemente compiuto, tanto che gli studenti hanno di fatto sviluppato una serie di strategie silenziose per superare le inevitabili difficoltà (cfr. Simone, 1988), soprattutto nel caso delle lingue classiche (ad esempio, affidarsi al dizionario, tradurre parola per parola e poi azzardare qualche tentativo di collegamento, e così via). Il problema è davvero complesso e merita certamente molto più spazio di quanto sia a disposizione qui. Aggiungiamo soltanto che questi problemi non sorgono semplicemente nel caso di lingue che sono diverse, ma anche all'interno di uno stesso sistema, come quando, ad esempio, si chiede di fare una parafrasi traduttiva di un testo poetico o, ancora più semplicemente, si invitano gli studenti a operazioni per trasformazione su liste di frasi con una consegna specifica (ad esempio, trasformare da attiva in passiva, da affermativa in interrogativa e così via). In tutti questi casi lo studente sembra guidato da un filtro pratico che lo invita "a dire con altre parole esattamente la stessa cosa di un testo di partenza". Ma questo filtro che si basa su un' "assegnazione di identità di significato" attraverso forme diverse viene lamentevolmente a scontrarsi con la scarsa padronanza delle forme di uno o di tutti e due i sistemi a confronto per cui alla fine la traduzione ricorda un po' il lavoro del detective che procede sulla base di poche ipotesi alla costruzione di un quadro complessivo (il guaio è che non tutti si è Sherlock Holmes). Queste semplici considerazioni fanno pensare che bisognerebbe tornare a studiare i principi della traduzione e la loro valenza didattica, cosa che non posso fare qui. Il secondo tipo di operazione-scrittura è la "riscrittura", cioè quell'attività che comporta la trasformazione di un testo di partenza in un altro testo secondo determinati parametri che spaziano a diversi livelli del sistema linguistico e di quello cognitivo. In altro sede (Corno, 1991a, 1991b e 1993), ho cercato di dimostrare

perché l'attività di riscrittura sia essenziale per disegnare un curriculum efficace della scrittura. Ricordo soltanto che fra i molti meriti della riscrittura, forse quello che la rende più adatta a bambini anche molto piccoli è la possibilità di liberarli dai problemi del significato per concentrarli sui problemi della forma, in modo divertente e motivante. Anche in questo caso però è questione di gradualità: accettare percorsi indifferenziati (non calibrati) di riscrittura, significa correre il rischio di esaurire la potenzialità dello strumento al solo aspetto ludico o di organizzare percorsi che non tengono conto della gradualità. Non svilupperò qui altre argomentazione a favore della riscrittura.

La "scrittura di sintesi" è quell'operazione-scrittura in cui lo scrivente sa che deve passare da un insieme di informazioni particolari fornite da un testo o da una situazione a qualcosa di più generale, possibilmente con un minor numero di parole. Di solito, quando si pensa a questa operazione-scrittura, è naturale riferirsi a testualizzazioni come il *riassunto* e in genere la *parafrasi sommaria*. In realtà, la scrittura di sintesi interviene in tutte quelle occasioni in un cui bisogna condensare delle informazioni selezionandone altre come può capitare per la risposta a indovinelli, quando si deve scegliere un titolo o quando si deve scrivere una nota per una porzione testuale più o meno ampia. Si tratta cioè di una modalità semiotica dello scrivere che interviene movimentando raffinate e complesse abilità cognitive in un'estesa gamma di situazioni, come, per esempio, quando si deve redigere un verbale o più semplicemente si intende fare il resoconto in una lettera di una propria esperienza significativa. In ogni caso, la scrittura di sintesi si costruisce a partire da qualcosa, testo o esperienza, che precede la verbalizzazione.

L'operazione-scrittura che si può chiamare "scrittura di analisi" rende minime le dipendenze dello scrivente da un testo o da una situazione che lo precede e contemporaneamente gli impone di sviluppare gli spunti offerti da un titolo o da una situazione-stimolo. E' un tipo di scrittura in cui quel conta è la costruzione di una serie di conoscenze che possono collegarsi attorno a un centro argomentativo unificante. Il modo più semplice per esprimere questa consegna è immaginare che le conoscenze siano già possedute da parte dello scrivente, al quale toccherebbe semplicemente il compito di "metterle giù" facendole uscire dal recinto in memoria dove queste sarebbero custodite. Si tratta di un'immagine ingenua della scrittura di analisi ed anche quella che più corrisponde alle strategie messe in opera dai bambini che hanno a che fare con dei temi. In effetti, lo scrivente, in questa operazione-scrittura, si comporta un po' come l'eroe della fiaba che "sa che deve partire, ma non sa dove arriverà". Come

fiaba che "sa che deve partire, ma non sa dove arriverà". Come questo eroe, lo scrivente opera alla fine trasformando le conoscenze che possedeva all'inizio, sempre che non decida di non uscire di casa (di servirsi cioè della strategia del "dire ciò che si sa"). Queste ed altre ragioni testimoniano come questo tipo di scrittura sia particolarmente complesso soprattutto perché chi scrive non solo deve "trovare le idee", ma le deve elaborare e tutto questo comporta la presenza di abilità linguistiche stabili e mature. Detto altrimenti, la scrittura d'analisi è una scrittura "a soluzione di problemi" (*problem solving*), in cui però i dati del problema sono semplicemente indicati, mentre allo scrivente tocca il compito di definirli. Di fronte a situazioni del genere, è lecito aspettarsi che il bambino si senta particolarmente a disagio, se non è allenato da un curriculum della scrittura che lo aiuti nella soluzione dei problemi (come può avvenire nella riscrittura). E' un po' come se il bambino dovesse risolvere problemi aritmetici tipo il seguente: "Da una bella sorgente di montagna sgorga dell'acqua fresca: quante borracce d'acqua può riempire un viandante in una certa quantità di tempo?". Posto di fronte a una situazione del genere il bambino si smarrisce perché non ha i *dati del problema*, non sa cioè come e dove richiamare le conoscenze appropriate.

L'ultimo tipo di operazioni-scrittura ("il flusso di scrittura") può trarre in inganno perché sembra il più semplice e disponibile. In realtà è il più complesso. Per "flusso di scrittura" possiamo intendere la trascrizione di una serie di pensieri che vengono messi sulla carta nel modo in cui si presentano in mente senza preoccupazione alcuna né di natura tematica, né di natura comunicativa. E' un po' lo scrivere "ciò che si vuole". Ma questo eccesso di libertà può in realtà stordire chi non possiede ancora dei meccanismi solidi di sviluppo di pensieri nella propria lingua interna. Per provarlo, basta chiedere a bambini e ragazzi di mettere giù quello che passa loro per la testa. E' una consegna che soprattutto verso i dieci-undici anni, dopo un iniziale entusiasmo, lascia scontenti i bambini perché, privi di qualsiasi indicazione o facilitazione di scrittura, alla fine restano praticamente muti. Il che si spiega benissimo in quanto sviluppare delle conoscenze in modo libero significa aver maturato un sicuro "concetto di sé", che permetta alla mente di isolare i significati in base alle valutazioni contestuali del momento, valutazioni che traducono le esperienze in qualche modo impresse nella memoria di chi scrive. Ma quali esperienze sono oggi presenti nella mente dei bambini? Per rispondere a questa domanda si pensi alla scrittura più libera del bambino/ragazzo che è quella che rintracciamo nel diario o nell'agenda (ma verso i 13-14 anni) tipo "Smemoranda". Che co-

sa leggiamo in questi diari/agende? Solitamente essi sono dei simpatici "musei" personali che ospitano, oltre a una gran quantità di immagini e figurine, un campionario interessante di proverbi, piccole poesie, testi di canzone, barzellette, indovinelli, brevi racconti, dediche stereotipate, disegni, oltre agli "evviva" e agli "abbasso". Sono proprio questi testi a dimostrare che, quando il bambino viene lasciato libero di scrivere, in realtà non scrive ma trasforma al proprio uso e consumo una serie di modelli che recupera nel suo vissuto culturale (il che - fra parentesi - ci fa pensare che il modo migliore per insegnare a scrivere sia quello di insegnare a leggere, perché solo così si riesce a sviluppare una biblioteca di modelli sui quali il bambino/ragazzo potrà esercitare il proprio istinto alla imitazione e alla trasformazione, disponendosi così a un'autentica operazione di "creatività").

I cinque tipi di "operazioni-scrittura" che abbiamo esaminato esprimono, come si è visto, modalità molte diverse di rispondere a compiti di scrittura, ma non vanno certamente intese come scritture tra loro concorrenziali. Anzi esse permettono di iniziare a costruire un primo curriculum della scrittura che si sviluppa in base al principio della "massima dipendenza da testi o informazioni che precedono" a quello della "massima indipendenza". Se è vero che scrivere significa esprimere conoscenze, il nostro problema è stabilire dove gli studenti possono trovare queste conoscenze, fare in modo che diventino autonomi nella loro elaborazione e finiscano così per crearne di autenticamente personali. Per essere più concreti, si può dire che il tragitto parte dalla trascrizione e attraverso alla parafrasi giunge via via alla scrittura d'analisi e al flusso. Il che non vuol dire che, posta la trascrizione come base per lo sviluppo delle abilità, debbano mancare altri tipi di testi in cui si presenta la scrittura d'analisi. Vuol semplicemente dire che occorre puntare a una esercizio di scrittura dominante accanto al quale le altre esercitazioni interverranno, ma con una buona dose di facilitatori per il reperimento delle informazioni.

In più si deve aggiungere che le operazioni-scrittura possono essere correlate alle diverse situazioni-scrittura. Per ciascun tipo da noi individuato, c'è, ad esempio, un'opportuna situazione di prescrittura che fa intervenire le operazioni più elementari rispetto al tipo in questione.

Per riassumere, fin qui abbiamo osservato che può essere utile cercare di rispondere non alla domanda "quale scrittura?", ma alla domanda "quante e quali scritture?",

perché la scelta del plurale ci offre numerosi vantaggi se il nostro fine è una programmazione efficace dell'apprendere a scrivere. Questa programmazione dovrebbe partire dall'idea che scrivere è elaborare conoscenze all'interno di un contesto specifico e che porre il problema della scrittura, da questo punto di vista, significa porre il problema delle reperibilità di queste conoscenze. Per questa ragione è possibile indicare una scala graduata di situazioni e operazioni-scrittura che tengono conto di molte variabili, ma di cui la principale è il rapporto tra una "conoscenza che c'è già" e una "conoscenza che non c'è ancora". Inoltre, abbiamo anche osservato, all'inizio del discorso, che la gradualità delle operazioni che portano a scrivere in maniera efficace è il risultato dell'incontro tra due stili: quello di apprendimento, ma anche quello di insegnamento. In altre parole, a stabilire questa gradualità, intervengono fattori che sono relativi alle scelte di chi propone l'insegnamento. Le scelte dipendono dal modo in cui si vede la scrittura a seconda delle variabili che si ritengono più importanti. Un'affermazione che si riflette ampiamente nelle teorie che in questi ultimi anni si sono occupate di scrittura e didattica della scrittura. Ogni teoria sembra partire da alcune ipotesi di fondo che danno l'impressione di selezionare ora l'una, ora l'altra delle situazioni e delle operazioni-scrittura. Per poter dimostrare questo, dovremo dunque passare attraverso un rapido esame delle teorie per capire che cosa succede di diverso nel scegliere un modello piuttosto che un altro, prima di arrivare col nostro discorso ad affrontare in maniera decisamente pratica quanto abbiamo detto fin qui.

4. Teorie e modelli della scrittura

Attualmente abbiamo a disposizione molte teorie che si occupano di scrittura e ne forniscono descrizioni e valutazioni diverse. Queste teorie si differenziano perché si ispirano a visioni diverse di quello che si pensa sia la scrittura, sottolineandone l'aspetto semiotico e sociale, quello psicologico e cognitivo o infine quello linguistico e pragmatico. Naturalmente, non posso coltivare l'ambizione di dar conto di tutte queste teorie, una finalità che va ben oltre i limiti del nostro discorso, ma anche quelli di un singolo studioso, se si tiene conto che queste teorie sono spesso l'espressione di una scuola e cioè comportano il lavoro di molti ricercatori in parecchie università e centri studi dell'educazione. E' però possibile individuare, tra gli altri, due filoni principali che decido-

no di vedere nella scrittura, rispettivamente, il riflesso della società e dei suoi codici o della mente e delle sue rappresentazioni.

4.1 *Modelli sociosemiotici*

Possiamo definire "sociosemiotici" quei modelli che tendono a considerare la scrittura, così come si apprende in aula, una *pratica sociale*. In questo caso si dà a "sociale" un senso che si può far risalire a Max Weber e cioè quello di un comportamento conseguente all'interazione tra gruppi e, in quanto tale, orientato da questa interazione. In particolare, rendere accessibile lo studente al codice della lingua scritta significherebbe rendergli disponibile un sistema di norme per l'uso della scrittura, sistema che non esprime di per sé dei valori positivi o negativi. Ciò che rende un insieme di norme positive o negative dipende dai valori condivisi dai diversi attori che partecipano a una loro valutazione. Da questo punto di vista, apprendere a scrivere significa fissare, a livello cognitivo, un insieme di pratiche che sono anzitutto sociali.

L'osservazione è stata fatta a suo tempo dallo psicologo russo Lev Vygotskij (uno psicologo che, con Jean Piaget, è di grande rilevanza per le teorie della scrittura), quando ha osservato che ogni funzione nello sviluppo culturale del bambino ha un aspetto duplice: anzitutto a livello sociale e poi, più tardi, a livello individuale. L'acquisizione delle funzioni mentali superiori sembra dunque originarsi e fissarsi come risposta a relazioni sociali concrete tra persone.

Ma come si originano i valori che si riconoscono nella scrittura come mezzo di interiorizzazione dei rapporti sociali? A questa domanda, sembrano voler dare una risposta le ricerche di sociosemiotica quando osservano il ruolo egemone svolto dalla comunicazione nella formazione delle abilità. Da questo punto di vista, non esisterebbero idee astratte di un soggetto che apprende e di un soggetto che insegna, ma l'interazione continua tra soggetti diversi tra cui si stabilisce una contrattazione degli spazi-valori che le abilità attraversano. Più semplicemente, imparare a scrivere significherebbe interiorizzare un rapporto di disponibilità verso i meccanismi cognitivi che fissano questa abilità, all'interno di un contesto di apprendimento in cui ha un'importanza del tutto centrale il "discorso d'aula", per intendere quell'insieme di pratiche semiotiche complesse attraverso cui lo studente impara: (a) a sviluppare il senso dell'*altro da sé* tipico del codice scritto (e, cioè più semplicemente, il senso del destinatario); (b) a collegare scrittura e lettura in unico processo di alfabetizzazione; e (c) a far proprie strategie flessibili che

lo rendono in grado di applicarsi alla creazione e al controllo dei "significati" e del senso.

Naturalmente, definito così il problema, si può dire che la scuola sviluppi a livello più istituzionale un tipo di apprendimento, quello dello "stare con gli altri" che è condiviso da altri agenti sociali, come la famiglia. Nell'educare a scrivere, come ha osservato Davide Bloome dell'Università del Massachusetts (Bloome, 1989), occorre che le nostre analisi su questo ruolo non si riducano a visioni riduttive e semplificanti. In particolare bisogna tenere presente una pluralità di condizioni diverse: (a) che esistono fattori di storia personale e diverse determinazioni economiche attraverso le quali si esercita un controllo sulle attività di alfabetizzazione dello studente; (b) che ciascuna famiglia, indipendentemente dal livello economico, esprime diversi sistemi di valori sullo sviluppo educativo dei più giovani; (c) che in ogni famiglia circolano strumenti alternativi a quelli scolastici attraverso cui si fissano i valori delle abilità apprese a scuola; (d) che gran parte della scrittura degli studenti si esprime sovente all'interno del nucleo familiare (i cosiddetti compiti a casa); e (e) che è decisivo per il successo dell'apprendimento il modo in cui la famiglia si orienta rispetto alla scrittura e alla lettura, e cioè in altre parole il suo "discorso o sistema di attese".

Indipendentemente da altre considerazioni, mi sembra che le osservazioni sin qui proposte all'interno di un modello sociosemiotico contribuiscano alla definizione di uno stile di insegnamento della scrittura. Il fatto è, come è stato indicato da più parti, ad esempio da Jay L. Lemke della Brooklyn College School of Education di New York (Lemke, 1990), che la scrittura fonda il valore simbolico della soggettività non solo in quanto dà all'apprendista la possibilità di interiorizzare un modello della comunicazione in cui l'"io" si riconosce in rapporto con gli "altri, ma proprio perché scrivendo si apprende il più sociale tra tutti gli strumenti comunicativi, e cioè la lingua scritta. In questa prospettiva, scrivere non è accettare una disposizione neutra rispetto a valori di consenso che la società distribuisce attraverso i processi di omologazione dei media (oggi più che mai, come ha osservato Mario Forni, 1993) propagando una lingua media indifferenziata rispetto ai contenuti, ma è semmai appropriarsi di un processo di formazione del senso, processo che rientrerebbe tra i compiti principali della scuola a tutti i suoi diversi ordini. E' come se si contrapponessero due meccanismi di generazione dei significati: da un lato la "fabbrica del consenso" esterna alla scuola e potente pianificatrice di

modelli culturali, dall'altro quella "fabbrica del senso" attraverso cui l'educatore può restituire a chi apprende il diritto all'appropriazione del linguaggio.

Questa discussione, nel quadro dell'insegnare a scrivere, non va letta come semplice conversazione accademica. Per come la vedo io, essa è invece in grado di definire un'impostazione della didattica della scrittura capace di selezionare situazioni e operazioni di scrittura. Il punto di partenza, come avviene per alcuni modelli cognitivi (come quello di Bereiter e Scardamalia, 1995), è lo sviluppo di meccanismi dialogici e conversazionali. La lingua scritta potrebbe crescere su quella orale come interiorizzazione di un modello della comunicazione. In questo caso, compito di chi insegna è sviluppare quanto più possibile il discorso cooperativo e interazionale, minimizzare le distanze tra lettura e scrittura e favorire un curriculum che porta alla realizzazione di scritture di analisi (in particolare di testi argomentativi) per arrivare infine a flussi di pensiero che permettano all'apprendista di padroneggiare la formazione del senso.

4.2 Modelli psicologici e cognitivi

Passiamo ora ai modelli di più chiaro orientamento psicologico e cognitivo, quelli che puntano a una descrizione di come il principiante, nell'interiorizzare la scrittura, realizza una serie di abilità cognitive. Lo scopo di questi modelli è arrivare a una teoria che specifichi (1) le rappresentazioni e i processi mentali fatti intervenire nella produzione del testo scritto, e (2) le strategie di pianificazione e controllo delle operazioni cognitive che portano alla realizzazione degli scritti. A questo fine, la prospettiva preferita sembra quella che fa interagire a livello più profondo il collegamento tra processo cognitivo e processo sociale per determinare i fattori che vanno padroneggiati quando si intende favorire il successo dell'apprendimento. Anche in questo caso, il riferimento d'obbligo è al pensiero di Vygotskij, da un lato, e di Piaget, dall'altro, pensiero che suggerisce l'importanza del contesto sociale nell'apprendimento.

Com'è noto, si tratta di un'impostazione che viene sviluppata in numerosi centri di ricerca e dà pertanto luogo a ipotesi e soluzioni anche molto diverse. Mi limiterò pertanto a segnalare due scuole che, pur ispirate a scopi analoghi, seguono poi piste differenti nel costruire le teorie. Mi riferisco alla scuola di Clotilde Pontecorvo, dell'Università di Roma, e a quella di Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, dell'Ontario Institute for Education. Si tratta di scuole che seguono percorsi distinti. La Pontecorvo e i suoi collaboratori studiano la genesi e lo sviluppo della scrittura a partire dai primissimi anni di scolarizzazione, mentre Bereiter e la Scardamalia puntano su un modello che spiega la

larizzazione, mentre Bereiter e la Scardamalia puntano su un modello che spiega la scrittura come "soluzione di problemi" (*problem solving*).

E' difficile ovviamente dar conto in maniera esaustiva delle proposte che emergono dalle loro ricerche. Mi limiterò pertanto ad alcuni cenni molto rapidi nello sforzo di individuare gli stili di insegnamento che queste scuole presuppongono e paiono sollecitare.

La Pontecorvo e i suoi collaboratori sono ormai da anni impegnati in una ricerca che si presenta come il tentativo più serio e maturo di sviluppare l'intuizione vigotskiana secondo cui va considerato con molta attenzione l'evolversi naturale della formazione della lingua scritta (o "psicogenesi della scrittura" secondo una loro espressione). Formarsi una padronanza della lingua scritta significherebbe formarsi naturalmente una disponibilità mentale a interiorizzare i meccanismi del codice scritto che non è trasmessa, ma aiutata dal di fuori (dall'insegnante). Il punto di partenza è l'ipotesi secondo cui nel bambino - come per altro sostiene anche il modello sociosemiotico - ci sarebbe una sorta di *competenza innata* relativa alle differenze nelle modalità semiotiche di sviluppo dei codici orale e scritto. Sotto questo rispetto, il compito dell'insegnante dovrebbe essere quello di creare il contesto educativo e tutoriale più adatto alla costruzione della lingua scritta (cfr. Orsolini e Pontecorvo, eds., 1991). Ma, si badi bene, il problema è non lasciar solo il principiante, per fornirgli invece tutti gli stimoli, le facilitazioni e i contesti di esercizio tali per cui l'appropriazione della scrittura come strumento culturale diventi la più diretta, immediata e personale possibile. Un programma del genere va dunque alla ricerca di adeguate sollecitazioni che liberino l'esercizio di testualizzazione dalla fissità del circuito studente-foglio di scrittura per indirizzarlo verso contesti più ampi in cui il confronto col compagno, l'apertura a dimensione semiotiche diverse (ad es., lo scrivere con le immagini), l'uso dei computer sono solo alcune delle possibilità praticabili con vantaggi sociali e cognitivi.

Carl Bereiter, Marlene Scardamalia e i loro collaboratori hanno invece elaborato quella che si potrebbe indicare come la teoria più compiuta e articolata dell'apprendere a scrivere, almeno dal punto di vista della psicologia cognitiva (Bereiter e Scardamalia, 1995). La loro finalità è costruire un modello adeguato di come lo studente si rappresenti mentalmente i compiti di scrittura. Il punto di partenza, condiviso da moltissimi altri studiosi, è che la scrittura va studiata come abilità di produzione e non isolata nel testo come prodotto finale. Ora, studiando il modo in cui l'apprendista affronta i compiti di

scrittura (in particolare in ricerche che si riferiscono a individui compresi tra i 9 e i 14 anni), questi studiosi sottolineano i vincoli cui vanno incontro gli inesperti, vincoli che si riferiscono sia alle loro limitate capacità nella memoria a breve termine, sia alle difficoltà di astrazione. In pratica, Bereiter e Scardamalia sviluppano il loro discorso valutando il peso delle richieste cognitive imposte da un compito di scrittura e l'impegno procedurale necessario per portarlo a compimento.

Questa impostazione ha permesso di sviluppare un'ipotesi principale che riguarda il ruolo svolto dalle conoscenze e dalla pianificazione nel processo di elaborazione del testo. "Scrivere" è un processo dialettico in cui l'estensore si muove tra due spazi psicologici contrapposti: da un lato, lo spazio dei "problemi di contenuto" e, dall'altro, lo spazio dei "problemi retorici". Quando sta semplicemente nel primo spazio (quello dove "trova le idee"), il principiante e comunque lo scrittore inesperto procede nel testo scritto semplicemente a "dire ciò che sa", operazione che consiste nel richiamare attorno a un nucleo tematico dominante tutte le informazioni possedute. Quando invece passa nel secondo spazio, lo scrivente non solo si pone problemi di *come* "dire ciò che sa" (*knowledge-telling*), ma può decidere, guidato dal problema retorico, di procedere a una profonda riformulazione delle conoscenze stesse, perché nel cercare la forma adeguata si imbatte in bisogni o informazioni del tutto nuovi. Bereiter e Scardamalia chiamano questo secondo modello "trasformare ciò che si sa" (*knowledge-transforming*) per sottolineare il fatto che nell'affrontare un problema retorico si può procedere a una revisione di quanto si credeva di sapere. Facciamo due esempi. _Poniamo che si chieda a uno studente di seconda media di riscrivere un testo secondo la tecnica del "lipogramma" che consiste nell'evitare accuratamente una determinata vocale o consonante nella riscrittura. Nel suo sforzo di dare lo stesso senso di una parola con un'altra parola (ad esempio, trovare una parola che significhi la stessa cosa di *formaggio*, ma che non contenga la "o", ne *La volpe e il corvo*), lo studente può cercare di capire quale tra le parole che conosce è in grado di ricoprire lo stesso senso generale della parola da sostituire. Si attiva così un processo di "trasformazione delle conoscenze", in quanto chi scrive pone a confronto le informazioni assegnando loro, per così dire, etichette nuove e originali. Oppure poniamo che a uno studente di terza media tocchi il compito di scrivere una breve relazione su, ad esempio, "I ragazzi e i gatti". Nello stendere la relazione, lo studente può trovarsi di fronte al bisogno di presentare una classificazione dei "gatti" e questo gli impone un lavoro di sistematizzazione delle conoscenze. E' per questa ragione che Bereiter e Scardamalia chiamano questo secondo

ne che Bereiter e Scardamalia chiamano questo secondo tipo di scrittura col termine impegnativo di "scrittura epistemica", proprio per indicare il fatto che chi scrive ha costruito il testo trasformando le conoscenze che aveva prima di pianificarlo. Il che permette di cogliere la scrittura al suo livello più alto di processo che regola non solo il modo di "dire le cose" ma lo stesso "modo di pensare" (come sostenuto da Olson, ad esempio).

Il problema a questo punto diventa per noi quello di capire come si può insegnare a scrivere ispirandosi ai modelli della Pontecorvo e di Bereiter e Scardamalia. Un'ipotesi che si può avanzare al riguardo è che bisognerebbe privilegiare la fase della "scrittura funzionale" (la situazione cioè in cui gli scopi di scrittura sono massimamente esplicitati) insistendo su quelle operazioni di riscrittura, scrittura di sintesi e di analisi in cui si attivi la maturazione della competenza di scrittura nella forma della "trasformazione delle conoscenze". Porsi di fronte alla scrittura come a un'attività in cui si ha a che fare con problemi è forse la strada principale per cercare di iniziare a pianificare e risolvere quel difficile problema complessivo che è lo scrivere.

5. Perché, chi, quando, dove, che cosa scrivere?

Abbiamo finora visto che è possibile disegnare una didattica della scrittura che tenga conto di almeno tre variabili: una tipologia delle scritture, una serie di operazioni mentali e degli stili di insegnamento. Tuttavia, non abbiamo ancora risposto alla domanda che ci sta guidando in questo percorso e che è contrassegnata da un massimo di praticità: "ma, in definitiva, che cosa far scrivere?".

Per rispondere a una domanda del genere, bisogna subito eliminare la possibilità di un equivoco, e cioè che lo si possa fare senza tener conto dei presupposti che questa domanda custodisce dentro di sé: perché, chi, dove, quando scrivere? Credere che "che cosa scrivere?" sia indipendente da simili quesiti significa non rendersi conto della complessità del problema. Vediamo allora, in conclusione, di cercare di proporre qualche riflessione per tentare di rispondere a queste domande.

5.1 Perché scrivere?

Ma è poi così necessario insegnare a scrivere? Non si impara forse a scrivere semplicemente scrivendo? Questi dubbi sono sensati soprattutto negli anni del computer, e

lo sono al punto che c'è chi pensa che l'apprendimento della scrittura sia una faccenda da delegare all'interazione tra una macchina elettronica e un bambino. In realtà, questo modo di affrontare la questione soffre di un difetto di prospettiva, come osserveremo nel secondo capitolo: non si insegna a scrivere perché si impari a scrivere; si insegna a scrivere perché la scrittura costituisce, nei suoi vari aspetti, un formidabile strumento di affinamento del pensiero e del ragionamento. In altre parole, dovremmo ormai essere convinti che si insegna a scrivere per insegnare a pensare e a ragionare, senza far cadere nell'oblio che anche la compilazione di un semplice bollettino postale comporta una sia pur minima dose di attività di pensiero. E' noto infatti che esiste una correlazione tra il non saper scrivere e il non sapersi comportare con successo in molte altre attività didattiche, come lo studiare o il dimostrare di aver capito un discorso, rielaborandolo oralmente (cfr. Pontecorvo, 1991).

Così impostata, la risposta ci conduce dove parecchi secoli addietro ci aveva portati la retorica, quando inventò la provincia delle "figure di pensiero", proprio per indicare come attraverso lo scrivere il pensiero possa giungere alla sua maturazione più convinta, stabile e sfaccettata. E' allora importante che questa dichiarazione di intenti (imparare a scrivere, per imparare a pensare) sia condivisa dagli artefici del processo di apprendimento, i quali hanno tutto da guadagnare se capiscono che i processi che portano a maturare le loro abilità di scrittura riguardano loro in prima persona. In un certo senso, chi scrive scrive sempre per sé.

5.2 Chi deve scrivere?

La domanda "chi deve scrivere?" sembra alquanto rozza, se non banale. Ma non è così. Intanto esistono forme molto complesse e raffinate di scrittura collettiva e poi c'è da augurarsi che proprio un'attività tanto complessa come quella di cui stiamo parlando porti finalmente a una "didattica della simulazione".

L'espressione "didattica della simulazione" vuole semplicemente indicare che probabilmente una delle forme più semplici di apprendimento è quella in cui si vede qualcun altro, magari più esperto, fare la stessa cosa che dobbiamo poi fare noi. Essere inseriti nel contesto dei problemi che vanno affrontati e contribuire a una loro soluzione guidati da una mano esperta è forse quanto di meglio ci possiamo aspettare per il successo dell'apprendimento.

Tradotto in termini di didattica della scrittura, questo discorso ci suggerisce l'esistenza di una *scrittura collettiva* (qualcuno alla lavagna, e tutti a suggerire con un mediatore che filtra soluzioni e informazioni); di una *scrittura dialogata a coppie* (con un problema comune da risolvere, ad esempio quello delle frasi finali bizzarre su cui bisogna scrivere un racconto, come "Fu così che il violinista senza braccia riuscì a partecipare al concerto"); di una *scrittura sotto dettatura a coppie* (in cui uno dei due studenti detta e l'altro scrive con una specializzazione dei ruoli per cui chi detta trova le idee, mentre chi scrive interviene per suggerire aspetti formali secondo lui più consoni); e infine di una *scrittura personale*.

Aggiungerò soltanto per la "scrittura collettiva" che essa si dimostra particolarmente efficace quando si affronta la prescrittura. Un modo per farlo è, individuato un argomento di larga accessibilità esperienziale, procedere alla costruzione collettiva alla lavagna di una serie di "idee" che sono poi elaborate singolarmente da ciascun allievo, badando a far sì che ogni idea si sviluppi in un paragrafo di almeno tre frasi (si tratta comunque - tra parentesi - di attività da far intervenire solo quando si è certi che l'apprendista abbia maturato il concetto di frase e sappia dove e quando mettere il punto fermo, obiettivo che si può raggiungere con una certa facilità con la riscrittura).

5.3 Quando scrivere?

Anche la domanda "quando scrivere?" può sembrare banale, mentre non lo è affatto. Basta osservare che abbiamo almeno due criteri da stabilire con accortezza: il momento in cui mettersi a scrivere e la durata della nostra attività. All'uno e all'altro criterio corrispondono scelte che dipendono in larga misura dal contesto del compito. Ma esistono anche osservazioni segnate dalla praticità quotidiana, ad esempio il fatto che quotidianamente gli studenti tengono o dovrebbero tenere un diario. Perché non sfruttare questa risorsa interessante di attività di scrittura? Qualche anno addietro, ad esempio, Daniela Bertocchi suggeriva di far redigere brevi verbali a fine mattinata delle attività svolte nella medesima. Il compito si dimostra particolarmente efficace in quanto riesce a far condividere un metodo di scrittura che è implicito in altre scritture funzionali, ad esempio gli appunti.

La durata poi del singolo esercizio merita qualche riflessione più approfondita. Solitamente, si pensa che più tempo si ha a disposizione per poter fare qualcosa, più la cosa in questione viene meglio. E' certamente così per molte abilità intellettuali, ma c'è da

dire che non sempre una dilatazione del tempo si correla a un miglioramento delle prestazioni, anzi talora si possono notare in alcuni individui significativi peggioramenti. Nel caso della scrittura, bisognerebbe far tesoro di un principio che regola molte nostre attività quotidiane: non è il caso di concentrare qualcosa di massiccio in un solo tempo di lunga durata; è meglio distribuire l'attività in molti momenti successivi. Tradotto nei termini del nostro discorso, il problema non è accettare una sola imponente esercitazione di scrittura per settimana, quanto programmare piccole, rapide e piacevoli esercitazioni quotidiane (come appunto il verbale negli ultimi quindici minuti della mattina o l'attività di riscrittura nei primi quindici, ma tutti i giorni). E' provato infatti che l'apprendimento migliora non quando viene concentrato, ma quando viene distribuito regolarmente consentendo alla mente degli apprendisti di variare su più compiti diversi.

5.4 Dove scrivere?

"Dove scrivere?" è una domanda ambigua: può infatti significare il posto in cui far scrivere gli studenti, ma anche con quali strumenti in considerazione del posto in cui si scrive. Nel primo senso, non ci sono che due possibilità. Si scrive a scuola, in aula, e si scrive a casa, fuori scuola. In realtà entrambi questi luoghi possono essere raddoppiati: all'interno della scuola, si può immaginare che esista - come secondo me dovrebbe esistere - un laboratorio di scrittura, meglio se dotato di registratori, video e personal computer; e, quando si è fuori scuola, spesso lo si è con la scuola (perché si è in gita, in visita di istruzione o più semplicemente si è deciso di uscire per una passeggiata). Si può sostenere che entrambe queste occasioni - laboratorio e uscita - siano particolarmente preziose. La prima offre lo spunto per attività che fatte in aula di lezione potrebbero sembrare non troppo interessanti come la trascrizione e non possibili come lo scrivere prendendo appunti durante la visione di un film; la seconda consente numerose e utili attività, tra le quali si può collocare l'inchiesta (ad esempio, l'inchiesta dialettologica) che presenta dei vantaggi didattici e culturali di grande peso.

Un discorso a parte va fatto per il personal computer. In alcuni esperimenti di ricerca è stato possibile osservare un deciso incremento nelle abilità solitamente considerate "basse" della scrittura (come la punteggiatura o l'ortografia) proprio attraverso l'uso di computer, ma in tal caso da pensarsi come una piacevole estensione del concetto "macchina per scrivere" e non come strumenti autonomi dotati di possibilità specifiche .

Non è possibile qui, per ragioni di spazio, dar conto di quanto si stia facendo in questo campo di ricerca (computer e scrittura).

5.5 *Che cosa scrivere?*

Ed eccoci finalmente alla domanda che abbiamo cercato di sviluppare fin qui: "che cosa far scrivere?". Intanto, riassumendo alcune osservazioni di questo discorso, 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 secondo una tipologia molto ricca e interessante, che coinvolge almeno il paragrafo per enumerazione e quello per confronto e contrasto, ovvero la scrittura matriciale; 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 (cfr. Corno 1987b, 1989a, 1989b) 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 i 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 un 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 risistemazione 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.

Ma che cos'è un tema visto dalla parte del bambino o del ragazzo? O, per rendere più chiara la domanda, almeno ai nostri fini: che cosa possono voler scrivere i ragazzi? Per rispondere, ho condotto una ricerca su un numero limitato di studenti (70) di una prima e due seconde medie in scuole della periferia torinese. E' stato chiesto loro di indicare su un foglio protocollo tre contenuti o titoli di temi che avrebbero desiderato svolgere, ribadendo che il punto principale del compito consisteva nel dire "quello di cui avrebbero voluto parlare scrivendo". Agli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca è stato poi chiesto di inserire ciascuno studente in una semplice graduatoria a tre gruppi, indicando lo "studente con problemi di apprendimento", lo "studente medio" e lo "studente brillante". Si sono così ottenuti circa 210 titoli, termine con il quale si indica il contenuto individuato dallo studente, e si sono poi analizzati i titoli correlandoli al giudizio espresso dall'insegnante.

Quello che comunque si supponeva era una certa difficoltà nello svolgere questo tipo di compito e, probabilmente, una scarsa motivazione. Ma così non è stato. Tutti gli studenti hanno partecipato con entusiasmo all'esperimento e hanno fornito dati interessanti. Il che autorizza a pensare che lo studente, certo anche per condizionamenti che si riferiscono al ciclo precedente di studi, vive lo scrivere come lo scrivere intorno a qualcosa su cui possa dire la propria. Inoltre si è delineata quella che si potrebbe chiamare una sorta di "competenza tematica" espressa soprattutto nel tipo di strutturazione linguistica che gli studenti hanno fornito ai contenuti sui quali sarebbe piaciuto loro esprimersi.

I risultati della correlazione con le abilità scolastiche individuate dagli insegnanti sembrano inoltre dimostrare che i titoli si distribuiscono in due grandi classi: da un lato, abbiamo i contenuti degli studenti con qualche problema di apprendimento, dall'altro quelli di tutti gli altri. I primi dimostrano di voler scrivere testi guidati da un contenuto altamente stereotipato tipo:

- (1) *La mia famiglia*
- (2) *I miei amici*
- (3) *La mia bici*
- (4) *I miei compagni di classe*
- (5) *Gli animali che possiedi*

- (6) *La natura*
- (7) *Una giornata assieme ai professori*
- (8) *Cosa vuoi fare quando finisci la scuola media*

Nell'esprimere questa loro preferenza, gli studenti dimostrano di limitarsi alla semplice individuazione dell'argomento senza alcuna richiesta di tipo aggiuntivo più sofisticata (quando c'è, l'espressione più usata è "Descrivi" o "Descrivimi"). È un risultato che probabilmente conferma il modello a due vie elaborato da Bereiter e Scardamalia (1995), per cui posto di fronte a un problema di scrittura lo studente inesperto tende a "dire ciò che sa" e nel nostro caso a decidere che è interessante scrivere ciò che si pensa di sapere bene. In altri termini, gli studenti esaminati sembrano possedere una competenza di scrittura che si limita all'idea secondo cui scrivere è "dire le proprie conoscenze". Ora, è curioso il fatto che questa tendenza sia del tutto corrispondente al tipo di titoli di temi che è possibile trovare registrato in molte antologie o grammatiche (non tutte ovviamente): il che conferma l'errata convinzione per cui sarebbe più facile dire qualcosa che l'esperienza ha ormai stabilizzato nella memoria dell'apprendista scrittore. In realtà, scrivere della propria famiglia o degli amici è compito molto più complesso di quanto si possa pensare, poiché il fatto di fare ripetutamente una cosa o di avere ripetuto accesso a una cosa non significa affatto conoscere meglio quella cosa.

Il gruppo di studenti "medi" e "brillanti" ha invece deciso di indicare contenuti che si suddividono in tre tipi che vanno da (a) *esperienze particolari*, (b) *racconti fantastici* e (c) *problemi di vita sociale*. Le "esperienze particolari" sono naturalmente di vario genere come indicano questi titoli:

- (9) *Descrivi quando sei andato la prima volta all'ospedale: che cosa hai provato*
- (10) *Una malattia ti coglie di sorpresa: come la vivi? Come passi il tempo? Parlane*
- (11) *Sensazioni e stati d'animo sotto la doccia*
- (12) *Una domenica passata a pescare*
- (13) *Una domenica a cavallo*
- (14) *Un giorno che non vai a scuola: aiuti tua mamma o dormi fino a mezzogiorno? Spiega cosa fai nella mattinata*
- (15) *Come ci si sente a stare promossi*

Si noterà che l' "esperienza particolare" segna un passo in avanti nell'elaborazione delle conoscenze. Qui quello che conta è mettersi a parlare di qualcosa che si dimostra insolito rispetto alla norma (la malattia rispetto alla salute, e così via). E' come se gli studenti decidessero di puntare la loro voglia di scrivere intorno a qualcosa che rappresenta di per sé una "trasformazione delle conoscenze" e di farlo solitamente raccontando una storia. Detto altrimenti, è come se lo studente avvertisse il bisogno di usare la scrittura non per dire ciò che sa, ma per notare che gli eventi straordinari possono modificare ciò che di solito uno sa.

Il gruppo di titoli di tenore "fantastico" è decisamente tra i più interessanti, anche se abbondano le "macchine del tempo", le "navicelle spaziali" e le "invenzioni straordinarie". In questo caso, lo studente può però anche avvertire la necessità di costruire dei controfattuali su cui sviluppare una storia che gli permetta di conoscere il mondo sotto un punto di vista del tutto inusitato. Quando fa così, la differenza tra studenti medi e studenti brillanti è segnalata dalla ricchezza con cui si intende costruire un mondo possibile di riferimento per l'immaginario. La campionatura è sotto questo rispetto piuttosto interessante come segnalano questi titoli:

- (16) *Sei solo in casa, è tardi, tutto grigio intorno a te. Seduto nella tua camera percepisci un rumore di chiave nella toppa. Non è tua madre. Come reagire?*
- (17) *Descrivi in modo fantasioso il pianeta Venere*
- (18) *Immagina di esplorare il fondale marino e di scoprire una botola che conduce in uno strano luogo, popolato da strani esseri...*
- (19) *Una notte mentre dormo, lo specchio mi chiama. Dall'altra parte c'è un mondo tutto al contrario, bizzarro e buffo. Che bello!*
- (20) *Hai mai pensato che potresti spiegare a un marziano che cos'è un paio di scarpe e come si allacciano, oppure come pulire i vetri o cucinare la pasta? Dillo in un racconto*

La sensazione è che questi temi segnalino il bisogno di riappropriarsi in qualche modo di un immaginario che è in molti casi già servitissimo dai prodotti del fantastico dei media. Quello che è interessante notare è che lo scritto di immaginazione o rientra in modelli già ben presenti nella mente di chi vuole scrivere o si affaccia attraverso meccanismi di antitesi e rovesciamento come indicano i temi (19) (lo specchio) o (20) (il marziano e le scarpe).

Ma i ragazzi medi e soprattutto quelli brillanti sembrano avvertire nella scrittura uno strumento di potente riflessione soprattutto quando indicano titoli di varia problematica sociale. In questo caso c'è addirittura chi, avvertendo alcune problemi di tipo generale più ricorrenti, cerca di "simularle" per capire meglio quanto probabilmente ha sentito in giro, come in questo titolo:

(21) *Se, per delle tristi circostanze, fossi una ladra, cosa ruberei, dove andrei a rubare, restituirei poi il bottino? Mi piacerebbe? Scrivilo*

dove noteremo quel salto tra prima persona delle domande e quel "scrivilo" della consegna, che segnala la formazione di una davvero incisiva "trasformazione delle conoscenze". In altri casi, questo interesse per il "sociale" e per una sua comprensione attraverso la scrittura affiora con grande chiarezza, ad esempio in titoli che invitano a riflettere sull'inquinamento, la droga, l'aids, gli extracomunitari o la difficile situazione economica. Ma affiora anche in altri titoli come i seguenti:

(22) *Se l'Italia potesse parlare che cosa direbbe delle sue condizioni politiche e ambientali?*

(23) *Il linguaggio di oggi: sempre più spesso ci serviamo di parole stupide e volgari. Come mai?*

(24) *Educare i figli oggi è molto importante. Di certo non si è amati solo se gli [sic] compra un gelato. Secondo te?*

(25) *Secondo te è giusto che la scuola esista? E a che cosa ci serve? Voi [sic] pensate che lo studio sia un mezzo di strumentalizzazione o che serva ad arricchire la nostra mente?*

Quest'ultimo titolo ci può servire per riassumere la tesi del nostro discorso, che cercava di rispondere alla domanda "che cosa far scrivere?". Al di là degli aspetti tecnici della scrittura - per la quale si può disegnare un curriculum che procede dalla riscrittura alle scrittura di sintesi e di analisi -, sembra che ci siano parecchi indicazioni a testimonianza dei grandi benefici che può avere il mezzo scritto sulle organizzazione delle conoscenze e la loro trasformazione, 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 didatti-

ca 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.

PERCHE' EDUCARE A SCRIVERE

"Conoscenza inerte" e apprendimento della scrittura

1. Insegnare e insegnare a scrivere

Chiunque abbia mai provato a insegnare a scrivere sa che si tratta di un lavoro lamentevolmente faticoso. Si passano lunghe e lunghe ore a correggere composizioni che il più delle volte sono noiose e francamente brutte e non sempre si è sorretti dalla speranza che alla fine poi chi deve apprendere apprenderà sul serio e ci saranno così risultati positivi. Al massimo, la sensazione comune, tipica per una scolarità intorno ai 14-16 anni, è che questi sforzi portino a un maggiore controllo formale: si fanno meno errori di ortografia, la sintassi diventa più sicura e c'è un uso più consapevole del dizionario, per cui gli svarioni lessicali diminuiscono. Ciononostante, può spesso capitare che i discorsi proposti in forma scritta dagli allievi siano desolanti sotto il profilo delle idee. Il più delle volte le conoscenze che sono espresse nei temi sembrano stereotipate, francamente noiose, e del tutto prive di un contatto o di un aggancio, ancorché minimo, col lettore. Nella peggiore poi delle ipotesi, può essere semplicemente difficile capire quanto viene proposto.

Per la verità, in questi ultimi anni si è cercato di porre rimedio a questa situazione inventando nuove tecniche di didattica della scrittura per favorire l'apprendimento dei giovani scrittori. Ma l'atteggiamento era ancora quello di favorire un incremento nella disinvoltura formale in cui trattare lo scritto: sono così sorti degli esercizi specifici, ad esempio quello molto praticato al di là dell'Atlantico della *sentence combining* (o "combinazione di frasi") che consiste semplicemente nel dare la consegna agli allievi di mettere assieme una serie di informazioni che sono fornite prive di qualsiasi collegamento sintattico e testuale. E' stato provato che queste tecniche contribuiscono a un deciso incremento nella scorrevolezza sintattica.

In un altro caso, si è dato vita a una nutrita serie di esercizi pensata soprattutto per i bambini delle elementari e dei primi anni delle medie, quella che punta alla "scrittura ludica", cioè allo scrivere per gioco secondo espedienti molto diversi, ma che alla fine contribuiscono a rendere il bambino più consapevole di quello che fa (in questi esercizi, va segnalata la pratica della "riscrittura", assolutamente fondamentale quando non si e-

saurisca in un puro esercizio di divertimento fine a se stesso e cioè non calibrato da esigenze didattiche specifiche; cfr. Corno, 1993).

Nonostante l'impegno degli studiosi e la notevole offerta di strumenti didattici, che dipendono anche da un interesse più vivace e convinto per la scrittura, i problemi nella generazione di idee restano quelli di sempre, almeno per i testi espositivi, descrittivi e argomentativi, cioè di quei testi che sono per certi aspetti più difficili da gestire: le idee presentate in un tema o in una ricerca sono semplicissime, talvolta confuse e arruffate (per la ricerca, ad esempio, basta copiare larghi pezzi sulla enciclopedia). La sensazione è insomma che non esiste attraverso l'esercizio della scrittura una concreta e convinta elaborazione di informazioni che si traduca in effettiva creazione di conoscenza. Può così capitare che, alla fine, chi insegna a scrivere in una situazione del genere avverta un mal celato senso di frustrazione, perché agli sforzi del lavoro continuo e convinto non corrispondono risultati apprezzabili. E forse questa è la ragione principale per cui si diffonde, soprattutto nei convegni e nelle sale docenti, la convinzione che la radice del problema risieda da qualche parte fuori scuola: ad esempio, si dice che le nuove generazioni hanno profili cognitivi e di intelligenza troppo disturbati dall'eccessiva offerta di informazione dei media; si osserva che il consumo intellettuale di bambini e giovani è all'esterno troppo pianificato per poter incidere sulle loro risorse creative (perché la creatività è un prodotto gestito dal commercio televisivo); si afferma che stanno venendo sempre meno gli interessi per quello che è insegnato a scuola e che questo diminuisce sostanzialmente la possibilità di ottenere dei successi nell'apprendimento, cosicché alla fine c'è una sorta di innalzamento dell'età in cui si impara qualcosa (ad esempio, si parla sempre più spesso di "licealizzazione delle università").

Queste osservazioni sono probabilmente tutte vere e spiegano in parte molte delle difficoltà che si presentano all'insegnante quando cerca di impostare curricula di scrittura e lettura. A ciò si aggiunga che gli esperti che si occupano nelle università specificamente di argomenti trattati a scuola - la grammatica, ad esempio, o la fisica - tendono a chiudere le discipline nelle loro cittadelle fortificate, col risultato che si arriva a una temibile forbice: da un lato, aumentano le conoscenze specifiche intorno alla materia da insegnare (la raffinatezza della linguistica o della storia, ad esempio) e dall'altro c'è un progressivo distacco degli utenti dell'insegnamento, i quali dimostrano, come si diceva, un crescente disinteresse.

Insomma, benché il problema si sia presentato anche in un non lontano passato, la sensazione è quello di uno "stato di crisi" che rende sempre più problematico l'attività dell'insegnamento in generale, non solo nell'insegnare a scrivere. A questo proposito, Bereiter e Scardamalia (1995) parlano di un generale "fallimento didattico", che consiste soprattutto nel fallimento dell'educazione a promuovere interesse e motivazione per quello che si fa e, nei loro termini più tecnici, nel fallire a promuovere la "cognizione intenzionale", e cioè un tipo di apprendimento per cui chi apprende riesce ad avvertire una modifica sostanziale nelle proprie conoscenze al punto da saperle mettere in uso in situazioni concrete (parleremo più avanti di questo tipo di cognizione). E' vero che poi, nel saggio in cui parlano di "fallimento", gli stessi studiosi stemperano la drammaticità dell'espressione: "basterà - cito - un'affermazione meno controversa: cioè che [i. e. nella scuola] non c'è spazio per un miglioramento. Ma non si tratta di un miglioramento che consiste nel far meglio ciò che la scuola fa già. E' un miglioramento che punta a un livello di obiettivi educativi superiori a quelli attualmente perseguiti" (cap. VII).

Ma torniamo, prima di riprendere le proposte degli studiosi canadesi, al tipo di spiegazione che si tende a dare a questo "stato di crisi". Come si diceva, si tratta di una spiegazione che va all'esterno della scuola per trovare delle possibili motivazioni. Il che non solo è legittimo, ma in molti aspetti è assolutamente nel vero. Il problema è forse un altro però. Il problema è cercare di capire che cosa succede a scuola, nel suo interno.

Ma per affrontare un problema così complesso è necessario, per così dire, "tornare alla teoria", nel senso cioè che è necessario capire meglio e più a fondo che cosa vuol dire concretamente "apprendere", quali modelli abbiamo dell'apprendimento e in che modo si possono seguire delle piste che favoriscono ora l'uno, ora l'altro di questi modelli. In questi ultimi anni, preoccupazioni del genere sono state al centro dell'attenzione in diversi istituti di ricerca a livello mondiale da parte dei cosiddetti "scienziati cognitivi", e cioè da una serie di persone che lavorano per capire meglio come si elaborano, come si rappresentano e come si trasmettono le conoscenze, sia nella forma del "sapere-che" (o conoscenze dichiarative, del tipo sapere quando è stato ucciso Caio Giulio Cesare, che cos'è una rapporto direttamente proporzionale o a quali verbi si applica la nozione di intransitività), sia nella forma del "sapere-come" (o conoscenze procedurali, come sapere come si va in bicicletta, saper redigere un verbale o saper centrare con una palla un canestro posto in alto in una palestra). Uno degli aspetti fondamentali delle ricerche degli scienziati cognitivi riguarda proprio il modo in cui si apprendono le conoscenze

(cfr. Bower e Cirilo, 1985, Clark, 1994, Dinsmore, 1992, Minsky 1987 e 1989, Rumelhart 1975, Rumelhart e McClelland 1986 e 1991, Schank 1991 e 1992 e Schank e Abelson 1991). In altri termini, la domanda centrale è stata ed è: che cosa vuol dire apprendere?

Questa domanda può essere centrale per capire lo "stato di crisi" o, se si preferisce, di "disagio" nella scuola. Il problema è insomma quello di cercare di capire quale tipo di apprendimento stia attualmente prevalendo nelle scuole e in che misura l'insegnare a scrivere può servire per favorire modelli specifici di apprendimento. Per affrontare questi problemi, seguirò un itinerario preciso. Anzitutto vedremo di ridurre l'apprendimento a due tipi fondamentali: l'apprendimento spontaneo e l'apprendimento consapevole. Questa riduzione ci porterà a discutere di "conoscenza inerte" e cioè di un particolare tipo di conoscenza che serve esclusivamente a se stessa in quanto non è direttamente esportabile a situazioni diverse da quelle in cui è stata enunciata. La discussione sulla "conoscenza inerte" ci guiderà all'apprendimento della scrittura, per notare come la scrittura possa costituire uno straordinario alleato per combattere la formazione di conoscenza inerte negli studenti.

2. Apprendimento spontaneo e apprendimento consapevole

Com'è noto, apprendere qualcosa non è attività che coinvolga solo la scuola. Anzi, per la verità, è immaginabile che gran parte degli allievi apprenda di più fuori scuola, se si dà ad apprendere la definizione semplice, ma potente del "venire a conoscenza di qualcosa per usare questa conoscenza in contesti e situazioni determinati". Ora è possibile sostenere che esistano almeno due stili diversi nell'apprendere (come ha fatto per esempio Bransford, 1989). Un primo stile è quello in cui si apprende senza essere consapevoli di apprendere (come quello che capita il più delle volte nella vita quotidiana, ad esempio quando si guarda uno spot alla tv, quando si gioca per la prima volta all'ultimo tipo di video gioco o quando si legge una notizia sul giornale). Si tratta di un apprendimento molto economico nel senso che chi apprende non deve investire grosse risorse di attenzione e di fatica per formarsi una conoscenza: semplicemente sta a vedere quello che capita e si comporta di conseguenza. In questo senso si può definire apprendimento *spontaneo*, in quanto chi lo riceve lo accetta senza porsi problemi di scopi o motivazioni per cui sta apprendendo la cosa che ha sotto gli occhi.

C'è invece un secondo stile di apprendimento che ha caratteristiche molto diverse: chi apprende è consapevole che quello che sta apprendendo modifica in qualche modo le conoscenze possedute, non solo perché si aggiunge a qualcosa che sapeva già, ma perché questa aggiunta ha notevoli conseguenze su altri pacchetti di conoscenze (per inciso, la teoria degli schemi in Piaget dedica un notevole spazio a questo tipo di apprendimento). Possiamo allora chiamare *consapevole* un apprendimento del genere proprio perché aumentano le risorse di attenzione di chi apprende, e cioè aumenta il suo interesse e la sua attenzione. Questo fa sì che apprendere essendo consapevoli di apprendere costituisca un'attività molto più faticosa, perché bisogna badare non solo a quanto ci viene detto, ma al modo in cui quanto ci viene detto si collega alle nostre conoscenze prevee fino a modificarle. Per fare un esempio forse rozzo, ma chiaro, basta pensare al classico caso del dattilografo: all'inizio l'apprendimento è consapevole, perché si fa molta attenzione alla tastiera nel tentativo di isolare bene la posizione dei tasti. Via via, con l'esercizio ripetuto, si crea nella mente uno schema "tastiera" e proprio per questo si potrà dire che l'apprendimento ha avuto successo. Naturalmente, le operazioni all'inizio saranno più lente e faticose.

Ora, se riportiamo questo due modelli all'interno delle nostre scuole, potremmo notare due cose: primo, l'apprendimento prevalente a scuola è spontaneo, tanto che gli studenti hanno elaborato delle strategie ad hoc pensate apposta per affrontarlo nel migliore dei modi; secondo, questo tipo di apprendimento è tale in quanto è orientato ai *fatti* e non ai *problemi*. Quanto al primo punto, per dirla con Bereiter e Scardamalia, "pratiche di ogni genere nella scuola contemporanea sembrano incoraggiare il tipo più passivo di cognizione [i.e. l'apprendimento spontaneo]". In particolare, sono all'opera due insiemi di pratiche che incoraggiano la passività di chi apprende. Nel primo caso, si favorisce la passività dicendo continuamente - passo a passo - allo studente che cosa deve fare (il che è diverso dal permettere che lo studente scopra da solo quello che deve fare). Nel secondo caso, si favorisce la passività "incoraggiando gli studenti a seguire i loro interessi spontanei e i loro impulsi". Riprenderemo questi aspetti del problema.

Passiamo invece al secondo punto e cioè al fatto che l'apprendimento spontaneo crea conoscenze orientate ai fatti e non ai problemi. Per farlo, pensiamo al caso di uno studente che venga a conoscenza dell'assassinio di Caio Giulio Cesare. Crearsi, di questo avvenimento, una conoscenza orientata al fatto significa semplicemente sapere che un tale è stato ucciso, in un determinato anno, da qualcun altro e così via. L'apprendi-

mento è orientato al fatto perché il nostro studente "sa" che è successo qualcosa e questa unità di conoscenza va a depositarsi in qualche modo nella sua mente accanto ad altre conoscenze. Non succede nient'altro: al massimo qualche studente più generoso dirà che "Cesare è stato ucciso da 33 pugnolate". E' un caso insomma di apprendimento spontaneo, per cui dopo qualche anno è possibile dimenticarsi gran parte dell'informazione acquisita e la conoscenza resterà lì isolata dalle altre un po' come i bauli nelle soffitte.

Consideriamo, per contro, un apprendimento orientato al problema. In questo caso, lo studente viene incoraggiato a capire *perché* è successo l'evento, quali conseguenze ha avuto e soprattutto in che modo può essere collegato ad altri avvenimenti anche distanti nel tempo. Ad esempio, posto che qualcuno incoraggi l'allievo con delle facilitazioni (tipo domande, suggerimenti, ecc.), è possibile mettere in relazione questo assassinio politico con molti altri assassinii politici, magari più attuali come quello di Robert Kennedy o di Aldo Moro. In questo caso, la conoscenza si estende al problema più generale e si può esprimere in domande ingenuie, ma chiare del tipo "come mai avvengono gli assassinii politici?" o "perché si scelgono determinate persone piuttosto che altre?". Ora, immaginiamo che passi qualche anno e che il nostro studente sia diventato adulto e che possa succedere qualcosa di analogo a quello che è successo a Giulio Cesare (anche se ovviamente non ce lo auguriamo): la conoscenza che è stata immagazzinata qualche anno prima intorno non a un fatto, ma a un problema sarà richiamata consapevolmente e in questo caso funzionerà come uno schema utile per interpretare la realtà.

Qual è dunque la differenza tra questi due tipi di conoscenza? Semplicemente il fatto che la prima resterà "inerte", non applicabile al di fuori del contesto in cui è stata acquisita, mentre la seconda dimostrerà d'essere funzionale proprio perché risulterà estendibile ad altre situazioni.

Se ora riprendiamo il discorso fatto fin qui, un modo per definire lo "stato di crisi" è proprio quello che vede in certi tipi di apprendimento la formazione di conoscenze "inerti": quello che si apprende nel primo quadrimestre, nel secondo sarà presto dimenticato. Ed è certamente il caso delle conoscenze più astratte, come quelle grammaticali, che meriterebbero ben altra attenzione di quanta possa dedicarvi qui.

Vediamo allora più da vicino come è possibile definire la conoscenza "inerte" e qual è il suo ruolo nell'apprendimento.

3. La conoscenza "inerte"

Parecchi anni fa, in un libro significativamente intitolato *Le finalità dell'educazione* (*The Aims of Education*, 1929), il suo autore - Alfred North Whitehead (1861-1947), il noto filosofo e matematico inglese coautore con Bertrand Russell dei *Principia mathematica* - ha posto per primo il problema della conoscenza "inerte". Per Whitehead è "inerte" quel tipo di conoscenza che lo studente sa esprimere, ma non sa usare. In altre parole, si tratta della conoscenza a cui lo studente accede in contesti limitati e specifici, anche se la stessa conoscenza potrebbe essere applicata a una grande varietà di contesti. Come hanno osservato Bereiter e Scardamalia, Whitehead ha del problema una visione cognitiva: il problema cioè non risiede nelle conoscenze di per sé, ma nel modo in cui sono rappresentate nella mente. Tutta l'educazione, secondo Whitehead, è coinvolta nel "problema di mantenere viva la conoscenza, di evitare che diventi inerte".

Abbiamo una quantità di esempi di conoscenza "inerte", cioè di conoscenze di tipo dichiarativo orientate e insieme limitate al fatto che esprimono. Bereiter e Scardamalia citano ad esempio il caso del "ripetere come pappagalli", che ne è forse l'esempio più lampante.

Ma Whitehead è andato più in là e si è chiesto l'origine della conoscenza "inerte", rintracciandola in due fattori principali: da un lato, il carattere di frammentarietà dei vari curricula e, dall'altro, la mancanza di applicazioni attive e concrete (Bereiter e Scardamalia, 1995, cap. VII). In definitiva il filosofo inglese ha capito che il problema delle conoscenze inerti dipende dal modo in cui sono presentate le conoscenze agli studenti e dal tipo di operazioni che sono invitati a compiere su di esse. Se si insiste in curricula anti-olistici (e cioè diretti a dividere le singole competenze degli allievi in una visione non unitaria del processo educativo) e se si persiste in pratiche scolastiche di tipo passivo, alla fine, il risultato di conoscenze del genere non può essere che - sono parole di Whitehead - una "ricezione passiva di idee sconnesse".

Come hanno osservato Bereiter e Scardamalia e lo stesso Bransford, le intuizioni di Whitehead hanno disegnato un notevole campo di applicazione per la ricerca di psicologia cognitiva applicata all'educazione e alla didattica. Il problema in questo caso è elaborare una teoria che spieghi che cosa è una conoscenza "inerte" in termini di rappresentazioni e di modalità d'uso, per estendere poi i modelli che si sono individuati alle pratiche di apprendimento, un tragitto che è esattamente quello seguito da Bereiter e

Scardamalia nella loro elaborazione di due modelli della scrittura, uno relativo agli inesperti e agli apprendisti e uno agli scrittori più maturi ed esperti.

Ma torniamo alle conoscenze "inerti". E' possibile farsene un'idea molto chiara in base a esperienze largamente condivise. Ad esempio, è molto probabile che la gran parte delle persone che insegnano in una scuola - escludendo i docenti di matematica e fisica - sappia e bene che cos'è un logaritmo, riuscendo a darne una definizione molto efficace. Il difficile può essere - e lo è sicuramente per chi sta scrivendo - spiegare il modo in cui si possono usare i logaritmi, il che significa non aver chiaro il campo di applicabilità di queste entità. Sappiamo cioè che cos'è quest'entità, ma non la sappiamo usare (un tipico caso dunque di conoscenza "inerte"). E lo stesso discorso potrebbe estendersi ad altre unità concettuali come la dinamica dell'energia in fisica, la battaglia di Lepanto in storia e il Complemento Predicativo del Soggetto (che cosa si ricorda un ingegnere o un farmacista del Complemento Predicativo del Soggetto?).

Se ripensiamo con un po' di attenzione a questi esempi, risulterà chiaro che il problema delle conoscenze "inerti" riguarda la possibilità che al momento giusto, nel contesto adeguato, sia possibile richiamare le conoscenze pertinenti. In altre parole, il problema della conoscenza "inerte" è un problema di come si collegano tra loro le conoscenze e di come esse risultino accessibili in determinati contesti.

Questo modo di considerare la capacità di apprendimento è stato studiato nelle scienze cognitive soprattutto psicologiche come un problema di *insight*, e cioè di come si agisce per introspezione alla ricerca delle conoscenze adeguate. Ad esempio, in uno studio condotto da Bransford assieme ad altri ricercatori (Perfetto, Bransford e Franks, 1983) si è analizzato questo tipo di questione esaminando il modo in cui alcuni studenti riuscivano a risolvere alcuni problemi-giocattolo (*toy-problem*, come li chiamano nella letteratura specifica), con o senza suggerimenti precedenti. Vale la pena di soffermarci brevemente su questo esperimento perché esso riesce a chiarire come la conoscenza "inerte" abbia una realtà psicologica. I problemi erano analoghi ai due seguenti:

(1) Uriah Fuller, un noto fisico israeliano, può dirti il punteggio di qualsiasi partita di calcio prima che la partita inizi. Qual è il suo segreto?

(2) Un uomo che vive in una piccola cittadina degli Stati Uniti ha sposato 20 donne diverse, tutte nella stessa città. Sono ancora tutte viventi e lui ha non mai divorziato da nessuna di queste. Eppure, non ha infranto nessuna legge. Riesci a spiegare perché?

La maggioranza degli studenti liceali a cui i problemi venivano presentati aveva difficoltà a rispondere alle domande a meno che non fosse dato loro precedentemente un insieme di conoscenze utili per la soluzione e soprattutto la consegna di usare quelle conoscenze per risolvere i problemi. Così, gli studenti cui si forniva una lista di conoscenze del tipo "Prima che una partita di calcio inizi il punteggio è 0 a 0" o "Un sacerdote può sposare molte persone in un ristretto periodo di tempo" riuscivano con facilità a risolvere i problemi (per l'esattezza il 73% degli studenti informati contro il 18% degli studenti non informati).

Che cosa ci dice un esperimento del genere? Anzitutto che il problema fondamentale nell'utilizzo delle conoscenze è saper individuare le conoscenze che sono rilevanti per la situazione in cui vanno usate. Ora, è chiaro che se le conoscenze restano inerti, se cioè esiste una sorta di fissità funzionale delle conoscenze richiamate nel contesto, risulta difficile affrontare i problemi dell'apprendimento. Nel caso del nostro esperimento, ad esempio, è necessario un *cambio di prospettiva* per arrivare alla soluzione corretta (non si sta parlando del risultato dopo la partita, ma prima; né si sta parlando di un uomo qualunque ma di un sacerdote). Studi di questo genere hanno permesso di parlare di conoscenze "condizionate" (Bransford e a., 1989, p. 476-77), cioè di conoscenze che includono informazioni sulle condizioni e sui vincoli del loro uso. Il che permette di conseguire almeno due importanti direttive didattiche: (1) *spiegare sempre come e perché si apprende quel che si deve apprendere*; (2) *far sì che lo studente abbia accesso a una singola unità di apprendimento da una molteplicità di prospettive o punti di vista diversi*.

Si possono fare altri esempi di come il concetto di conoscenza "inerte" abbia realtà psicologica. Ad esempio, molti studenti posti di fronte a un'affermazione come "E' facile camminare sull'acqua" la trovano immediatamente falsa, ma non si rendono conto che l'ipotesi vale solo se si assume che l'acqua sia allo stato liquido. Se ascoltano poi la frase continuare in "quando è ghiacciata", l'idea che l'acqua possa assumere diversi stati diventa subito accessibile (Bransford e a., 1989, p. 483). Ma qual è la differenza sostanziale tra una conoscenza "inerte" e una conoscenza flessibile? E' che la prima sembra orientata al fatto, mentre la seconda sembra orientata ai problemi, come si è già detto. In altre parole, nella conoscenza "inerte" si richiama l'informazione più solidamente pre-

sente nella mente di una persona, tanto che questa informazione risulta immune da qualsiasi confronto con altre conoscenze. Nel caso invece, delle conoscenze "flessibili", queste sono orientate al problema nel senso che si rendono disponibili più collegamenti con altre informazioni e diventa più ampio lo spazio di conoscenze coinvolte.

Ora se pensiamo ai problemi della vita quotidiana, difficilmente si può dire che intervengano conoscenze di tipo inerte e cioè conoscenze ristrette e limitate a un contesto. In più, è difficile sostenere che nella normale vita quotidiana i problemi vengano affrontati limitando lo spazio di informazioni o risalendo esclusivamente a uno schema stabile e fisso. A questo riguardo, c'è un bell'esempio proposto da Bereiter e Scardamalia (1995, cap. VII) che chiarisce molto bene la questione. Si immagini il problema di decidere quale candidato votare in un'elezione locale. È difficile pensare che le ragioni della nostra scelta dipendano da conoscenze per così dire schematiche (o come si dice nelle scienze cognitive di tipo *top-down*, "dai concetti in giù"). È più verosimile pensare che la scelta intercetti molti archivi diversi di conoscenze come la politica, l'ecologia, l'immagine pubblica dei candidati, le conoscenze personali e così via. Questo induce a pensare che nell'ambito di decisioni del genere debba presentarsi una conoscenza di tipo *flessibile* che allargando lo spazio delle informazioni (conoscenze) disponibili rende necessario il collegamento tra più dati pertinenti. In questo senso, la ricerca della persona è più legata ad aspetti particolari e perfino idiosincratici. Questi aspetti, collegati tra loro, giocano un ruolo fondamentale per la decisione finale. In tal caso, il percorso di esplorazione di conoscenze è molto più probabile che sia di tipo *bottom-up*, basso-alto o "dai dati ai concetti" come si dice nelle scienze cognitive.

Tornando a scuola, qual è il problema? Probabilmente è il fatto che la maggioranza dei compiti scolastici, non segue lo stesso itinerario delle decisioni prese nella vita quotidiana, in quanto l'accessibilità ai dati informativi è "mono-direzionale". Spesso quello che conta nella pratica scolastica è che avvenga il recupero di un'informazione o di un concetto particolare di cui si è occupata una specifica unità didattica o una precisa lezione del corso scolastico. L'accessibilità all'informazione è strettamente limitata al solo percorso suggerito, cosa che favorisce la formazione di conoscenza necessariamente "inerte". Questo stato di cose è discretamente ben sintetizzato nelle strategie scelte dagli studenti durante i loro comportamenti scolastici, nei compiti come nelle interrogazioni. È lì che si fanno sentire quelle che sono state chiamate da Raffaele Simone (1988) "regole

gole silenziose", per intendere un insieme di norme di sopravvivenza scolastica che puntano ad ottenere il massimo dei risultati possibili con il minimo degli sforzi, secondo un ben noto principio di economia "cognitiva". Tutte le abilità che attraversano l'istruzione scolastica condividono pacchetti di queste regole silenziose. Probabilmente, la prima tra tutte le regole è che a scuola bisogna dimostrare di "sapere", beninteso nel senso delle conoscenze inerti di cui si è parlato. Questo induce gli studenti a seguire tattiche consolidate: ad esempio, cercare di dire di un argomento non quello che si pensa effettivamente ma quello che si pensa che l'insegnante vuole che si pensi; o ancora non badare al cuore dei problemi ma cercare tutte quelle informazioni che "fanno colpo", come la lunghezza dei fiumi o il numero di pugnalate di cui è stato vittima Cesare. Ma, attenzione, non si sta dicendo che queste informazioni siano poco importanti o, peggio ancora, futili. Si sta sostenendo invece che lo studente che segue una strategia a conoscenza inerte tende a considerare importanti *solo* queste informazioni a discapito di una visione globale dei problemi di apprendimento. E' in questo senso che si fa sentire la mancanza di una "cognizione intenzionale", cioè di una consapevolezza degli scopi per cui si apprende quello che si deve apprendere. In altri termini, lo studente si deresponsabilizza dai propri processi di apprendimento accettando un contratto di formazione che punta alla pura e semplice esibizione di sapere (e al voto che ne è il contrassegno).

Spesso poi queste conoscenze inerti si fanno sentire, come vedremo più diffusamente tra poco, anche sul piano delle conoscenze procedurali, cioè in quei casi in cui lo studente deve dimostrare non di sapere, ma di "saper fare" qualcosa. Qui può succedere che, se viene lasciato da solo, lo studente tende a costruirsi "istruzioni inerti" di comportamento. E' il caso, ad esempio, del "riassunto" per il quale valgono regole del tipo "ridurre il numero di parole" o "puntare al sodo". Ovvio che un'impostazione del genere di fronte ad abilità complesse non consente grandi risultati sul piano delle rese effettive, a meno che le abilità siano formate fuori dalla scuola, per impronta familiare o per esercizi extrascolastici (si può apprendere a risolvere problemi giocando a scacchi o a tennis).

Se rivediamo sinteticamente gli argomenti che abbiamo trattato finora, la questione diventa abbastanza semplice da enunciare: contro la conoscenza inerte bisognerebbe favorire i processi di *scoperta* e le attività di *soluzione di problemi*, due parti importanti nel processo di acquisizione delle conoscenze fuori scuola, nella vita quotidiana.

4. La scrittura e il "dire le conoscenze"

E' a questo punto del nostro discorso che possiamo tornare alla scrittura, per osservare come la scrittura costituisca il tipo di compito scolastico in cui il recupero delle conoscenze richiede una flessibilità in gran parte simile a quella necessaria per risolvere i problemi fuori scuola, nella vita normale. Pensiamo in particolare al *tema*, che è forse il più chiaro esempio di scrittura espositiva (in cui cioè si espongono delle informazioni) presente nella vita scolastica. Poniamo, ad esempio, che un bambino debba affrontare un argomento del tipo *Come mi trovo nella mia città* (o nel mio paese). Posto di fronte a una consegna del genere, il bambino deve effettuare un recupero di informazioni estremamente elastico che può coinvolgere una quantità notevole di "archivi di informazione". Nel mettere a fuoco l'espressione "mia città" il bambino può sollecitare una ispezione della propria memoria che è poco verosimile avvenga secondo una direzione gerarchica "dai concetti in giù" (o *top-down*). E' più probabile che il bambino si faccia guidare da uno scopo (ad esempio, far capire che si trova bene/male e perché) e che vada alla ricerca di conoscenze che dimostrino questa sua tesi (ad esempio, ci sono/non ci sono giardini pubblici, c'è poco/molto traffico e così via).

In sintesi, il bambino ha due possibilità, una più semplice e una più complessa. Può decidere di dire tutto ciò che sa della sua città, richiamando le conoscenze spontaneamente, secondo una strategia associativa che è guidata da una modalità "tutto su": dire tutto ciò di cui si è a conoscenza intorno a un dato argomento. Oppure può farsi guidare da scopi più raffinati, porsi domande e cercare risposte che, prima dell'inizio del tema, non sospettava nemmeno di poter avere a disposizione. Nel primo caso, il bambino segue una strategia spontanea: *dice ciò che sa* mettendo a fuoco alcune parole portanti della consegna (indici di richiamo per le conoscenze in memoria) e stabilendo, a grandi linee, lo schema discorsivo entro cui sviluppare il testo. Nel secondo caso, decide di passare più tempo per la pianificazione e mette così a fuoco gli scopi del suo testo, ad esempio pensando alle possibili reazioni del lettore e decidendo per questo di adottare un registro particolare (più o meno serio, più o meno ironico e così via).

Per poco che si abbia esperienza di testi scritti da individui in crescita, si noterà come il modello abbia un riscontro concreto in moltissimi degli scritti proposti dagli apprendisti. Nella pratica comune di osservazione degli studenti mentre scrivono la

prima versione del loro tema, è noto ad esempio che essi passano pochissimo tempo a pianificare e tendono a scrivere immediatamente la prima idea che è stata richiamata, com'è indicato nel modello. Il che potrebbe significare che la strategia "dire le conoscenze" è una strategia di tipo spontaneo, non orientata ai problemi, ma guidata dalle conoscenze che sono più largamente condivise. In questo modo, si spiegherebbe come mai la scrittura che affiora nei testi espositivi rechi traccia soprattutto di luoghi comuni, stereotipi, affermazioni di "sentito dire" e così via. In altre parole, il modello *dire ciò che si sa* è forse quello che meglio esprime l'uso di conoscenza "inerte". Ancora una volta, il problema non è dire qualcosa intorno a un argomento mettendo a disposizione le proprie idee personali, è piuttosto quello di confermare lo stereotipo che può essere sollecitato dalla consegna. Se poi si pensa alla vita reale, come osservano Bereiter e Scardamalia (1995, cap. VII) "ci sono pochi casi per cui si deve dire ciò che si sa, con qualche vincolo di argomento o discorsivo. Sostenere una breve conversazione con un partner taciturno ne è uno. Effettuare una testimonianza ne è un altro". Di solito, invece, nella normale comunicazione quotidiana - cosa che vale tanto per il monologo interiore quanto per una comunicazione a più persone - quello che si affronta è un qualche tipo di soluzione di problemi, con il conseguente bisogno di ricerca e di manipolazione delle conoscenze.

E tuttavia, questo tipo di strategia di scrittura non è di per sé particolarmente preoccupante. Lo può diventare se permane lungo tutto il curriculum dello studente perché, come ci avvisano, Bereiter e Scardamalia (*ibidem*) "può finire per avere un'influenza notevole sul modo in cui essi [i.e. gli studenti] manipolano le conoscenze e persino sul modo in cui le codificano". Il rischio maggiore in un curriculum che segue la pista del "dire le conoscenze" è la formazione di conoscenze isolate e sconnesse. E' cioè ipotizzabile che i contenuti che si vengono via via formando restino indifferenziati in quanto privi di collegamenti che permettano di costruire delle gerarchie tra le conoscenze richiamate. Per capire bene questo rischio, dovremmo cercare di immaginare che cos'è la mente di un bambino a 10 anni di età. Uno degli errori o forse degli atteggiamenti che sono più ricorrenti è pensare, anche inconsapevolmente, che la mente del bambino sia strutturata come la mente dell'adulto. Ma l'adulto è adulto proprio perché ha avuto ripetuta esperienza di soluzione di problemi nella vita quotidiana e questo l'ha portato a ragionare in termini di scopi e di strumenti per conseguire questi scopi, soprattutto sulla base della verifica di aspettative che sono fallite (mi aspettavo qualcosa e invece ho

scoperto qualcos' altro). Come osserva Roger Schank, dell'Università di Chicago (in Schank, 1986), "dopotutto apprendere non è un che un modo di cambiare la propria visione del mondo grazie ad aspettative che sono fallite".

Se torniamo al nostro bambino, è ipotizzabile che l'ancora scarsa esposizione a dati problematici gli renda difficile l'accessibilità alle conoscenze e il ragionare intorno agli scopi che sono invece tipici della persona adulta. Per capire ancora meglio questo stato di cose, proviamo a immaginare che lo stesso bambino si trovi in prima media e debba affrontare, in classe, un compito di scrittura che gli chiede di dire qualcosa su *L'oggetto che mi è più caro*. Si noterà che si tratta di un titolo di tema molto poco definito, che lascia notevoli spazi di ricerca nella memoria. Come si comporta di solito il bambino che non sia ancora orientato a una cognizione intenzionale? Intanto non si pone alcun problema di pianificazione, semplicemente perché è molto probabile che nessuno gliel'abbia insegnato. E allora decide di rispondere all'unico problema che riesce a individuare con chiarezza, la domanda "qual è l'oggetto che ti è più caro?", e in sostanza trasforma la consegna in un elemento di un'ipotetica conversazione. A questo punto, percorre la propria memoria a lungo o a breve termine e trova una risposta. Poniamo che questa risposta sia, ad esempio, "L'oggetto che mi è più caro è la mia bici". Per il bambino, questa semplice frase potrebbe già benissimo costituire il tema completo. Però sa che deve andare avanti. Gli si possono aprire due strade: può dire semplicemente che cosa fa con questo oggetto; o può chiedersi come mai la bici è la cosa che ha più cara. Solitamente i bambini che ragionano secondo il "dire ciò che si sa" continuano in questo modo e descrivono la bici nei suoi elementi più affioranti (se è da corsa, se è bici da montagna e così via). Arrivati in questo modo alla terza o quarta frase, i bambini meno allenati nella gestione di conoscenze si fermano perché avvertono di "non avere più niente da dire". Ora, potrebbe essere lecito chiedersi se il problema sta nel bambino o nel modo in cui è formulata la consegna.

Sostenere dunque che il "dire le conoscenze" è un modello a rischio se trascinato lungo il corso del curriculum scolastico, significa semplicemente riconoscere come questo modello blocchi le possibilità effettive di apprendimento. Facciamo un altro esempio e pensiamo, questa volta, a un adolescente di 15-17 anni che deve affrontare una qualsiasi interrogazione programmata (in storia, letteratura o qualunque altra materia). Se è abituato alle cadenze stabilite dal nostro modello, il risultato non può essere che l'esposizione di poche, anche se volenterose, conoscenze che sono trasmesse senza un quadro

di riferimento capace di unificarle e per lo più sulla base delle categorie concettuali più alte e stabili della rappresentazione (date, chi, che cosa è successo ad esempio in un'interrogazione di storia).

Di fronte a questo stato di cose, il rischio maggiore che corre la didattica è di conformarsi alla strategia cognitiva degli allievi. Se compito della didattica è presentare, rivedere e valutare delle conoscenze, queste operazioni potrebbero tendere a usare come modello il "dire le conoscenze". Ad esempio, come osservano, Bereiter e Scardamalia (1995, cap. VII), una strategia del genere può essere favorita da alcuni comportamenti ricorrenti come - per limitarci solo ad alcuni casi della loro lista - il verificare soltanto il contenuto insegnato nel corso, presentare le verifiche sempre nell'ordine corrispondente alla successione temporale delle lezioni, chiedere un tipo di scrittura di supporto in cui si "dice ciò che si sa" e nella quale non si affrontano problemi specifici e ancora dare la sufficienza non a quegli studenti che si dedicano effettivamente ai problemi esposti, ma che "dimostrano di aver appreso qualcosa nel corso". Esposti a una didattica del genere, credo che nessuno avrebbe difficoltà ad ammettere che gli studenti continueranno a servirsi della strategia "dire le conoscenze" e cioè di una strategia del tutto inconsapevole, ma che funziona benissimo rispetto alle richieste della scuola. In questo modo alla fine si può insegnare solo quello che la strategia del "dire ciò che si sa" è in grado di trattare e cioè, per la precisione, "conoscenza inerte".

Per ottenere che questa strategia naturale dell'apprendimento cambi e diventi più matura fino a mutarsi in *trasformare ciò che si sa*, è necessario che lo studente abbia consapevolezza di dover affrontare dei problemi. In questo senso, si può contrapporre all'atteggiamento appena indicato una didattica "a soluzione di problemi" e cioè una didattica in cui "trasformare le conoscenze" diventa l'obiettivo centrale. A questo disegno può dare un contributo rilevante proprio l'insegnare a scrivere.

5. La scrittura e il "trasformare le conoscenze"

Come si è più volte detto, un metodo importante per il successo dell'apprendimento è quello di presentare agli allievi problemi che vanno risolti rendendo flessibile l'accesso alle conoscenze. Ma perché questa insistenza sul *problem solving*? A questa domanda possiamo rispondere con le parole del matematico George Polya (1962), il quale osserva:

"Risolvere un problema significa trovare un modo di superare una difficoltà, di aggirare un ostacolo, di raggiungere una meta non immediatamente disponibile. La soluzione di problemi è una funzione specifica dell'intelligenza e l'intelligenza è un talento specifico del genere umano. La soluzione di problemi può essere considerata come la più caratteristica delle attività umane"

E questa attività caratteristica è davvero centrale nella vita quotidiana. Che si tratti di ritrovare un ombrello che si è perduto, di saper come fare quando si è smarrita la tessera del bancomat o di riuscire a convincere un collega che a volte anche una bocciatura può essere positiva, gran parte dell'attività mentale delle persone deve affrontare soluzione di problemi. Come è noto, sulla questione esiste una sterminata bibliografia nell'ambito delle scienze cognitive e soprattutto della psicologia. Il punto centrale di tutte le ricerche è stato capire in che cosa consiste esattamente la soluzione di problemi. In alcuni casi poi, si sono individuate delle fasi specifiche, come quelle suggerite da Wallas (nel 1926), che consistono in una *preparazione* (si raccolgono le informazioni e si compie un primo tentativo di soluzione), in un'*incubazione* (si mette il problema da parte per un certo tempo), in una *illuminazione* (si ha un'intuizione su come risolvere il problema) e, infine, su una *verifica* (si controlla la soluzione per essere certi che sia corretta). Si noterà che, in ogni caso, il fatto centrale è l'elaborazione di conoscenze, come queste possano risultare accessibili e in che modo si possano trasformare.

Ora, i tre aspetti appena ricordati sono centrali per una concezione dello scrivere che, liberandosi da un'attenzione per la scrittura *in sé*, si interessi invece alla scrittura come modo di elaborare e sviluppare le conoscenze. Considerato secondo i principi della semiotica (cfr. Lotman 1972 e 1980, Lotman e Uspenskij, 1975 e Corno, 1987a), questo è davvero il punto chiave dell'abilità della scrittura, in quanto il problema principale consiste nella capacità di coordinare delle risorse linguistiche (*forme*) con la generazione e comunicazione di idee (*contenuti*). Naturalmente, questo rapporto "forma-contenuto" nel passato, in ambito di ricerca didattica, ha dato adito a una sorta di "sbilanciamento": ora l'attenzione era tutta sui problemi della forma, ora su quelli del contenuto (cfr. Apel, 1975). Indipendentemente dalle soluzioni proposte, è probabile che il pensare allo scrivere in termini di elaborazione di conoscenze permetta di superare il problema perché diventa importante capire il modo in cui gli studenti operano mentre scrivono. Prospettiva centrale di una didattica della scrittura diventa allora quello di allentare dei compiti che puntino a rafforzare la capacità di soluzione di problemi e di formazione di processi di scoperta. In breve, si tratta di dare agli studenti la possibilità

di superare il modello del "dire le conoscenze" (cfr. Bereiter e Scardamalia, 1995, cap. XIV).

Il primo obiettivo, in questo caso, è rendere quanto più attiva e consapevole possibile l'attività dello studente, a tutto beneficio di una "scrittura intenzionale" e cioè di un tipo di scrittura in cui lo studente diventa consapevole degli scopi che deve raggiungere, nello stesso tempo alleggerendosi dal condizionamento dei ricordi e delle emozioni. Per capire bene questo punto, torniamo a un esempio già proposto, quello del bambino a cui, senza allenamento specifico, è stato chiesto di dire la sua sull'oggetto che gli è più chiaro. Vorrei citare il caso concreto di una bambina di 10 anni che ha affrontato lodevolmente questa consegna in prima media, nel terzo mese di scuola. La bambina ha trasformato il titolo in un problema da affrontare e ha dedicato, come mi ha detto, gran parte del tempo iniziale alla ricerca di questo oggetto. Per farlo, si è servita della domanda "perché?" e cioè ha ragionato in termini di scopi. Dopo lungo pensare, alla fine ha avuto un'illuminazione: l'oggetto che le è più caro ce l'aveva sul naso, erano gli "occhiali". Ora, a ben vedere, si tratta di una scelta coraggiosa perché è noto come questo tipo di oggetto possa creare un minimo di ansia per varie ragioni. In questo senso, la bambina ha trasformato un suo problema reale in un problema di scrittura, ne ha acquisito consapevolezza e alla fine ha scritto, con una scioltezza lodevole, un testo ricco delle sue esperienze a proposito di occhiali (gustoso, di passata, l'episodio raccontato dalla bambina quando di fronte al commesso che afferma con sicurezza "Signorina, questi occhiali le stanno a pennello" le vien da pensare "Io avrei preferito che mi stessero a 'occhiale").

Qual è la differenza tra il bambino della bici e la bambina degli occhiali? La chiave di volta va probabilmente ricercata in un modello cognitivo diverso: il bambino si affida alla prima risposta che gli viene in mente e affronta in questo senso il compito come una sorta di rapida conversazione scritta, per passare poi a un'elencazione di conoscenze; la bambina invece sottopone a lunga ispezione la memoria e decide di sfruttare le risorse della consegna in direzione di un problema da risolvere. Cosa che le riesce benissimo perché guidata da una profonda maturazione del senso dello scrivere riesce a convertire un problema esistenziale in problema di scrittura e a farne così oggetto di conoscenza (curioso il fatto che sia più caro qualcosa che all'inizio poteva presentarsi in maniera ostile). Naturalmente tutto ciò non vuol dire che non si può parlare di bici in termini pro-

blematici, ma più semplicemente che si tratta di un tipo di oggetto in cui è più difficile dire qualcosa a "soluzione di problemi".

Cerchiamo ora di metter in luce, prima da un punto di vista più teorico e poi con qualche esempio, quali potrebbero essere le caratteristiche specifiche di un progetto didattico orientato a favorire la scrittura "intenzionale" e cioè quel tipo di scrittura che è a "soluzione di problemi" e a trasformazione di conoscenze (tralasciando in questa sede i dettagli del modello elaborato da Bereiter e Scardamalia, di cui abbiamo già parlato). Probabilmente, il primo aspetto da segnalare in una didattica del genere è che essa punta con decisione al miglioramento del modo in cui lo studente elabora le conoscenze. Per farlo, occorre rinunciare al disegno di obiettivi parziali o frammentari per diventare più generosamente globali e coinvolgenti. Anzi, l'ipotesi sviluppata da Bereiter e Scardamalia è ancora più radicale. Si tratta di trasmettere e trasferire agli studenti quei tipi di competenza che sono solitamente attribuiti all'insegnante (da notare l'uso del tempo passato):

"Era l'insegnante che si supponeva sapesse cosa vale la pena insegnare e come collegarlo a quanto era stato appreso in precedenza. Era compito dell'insegnante stabilire i collegamenti tra le attività correnti e i bisogni e gli interessi dello studente. Era compito dell'insegnante riconoscere la scintilla dell'originalità e trasformarla in una fiamma. Era compito dell'insegnante fare domande esplorative, rivelare le premesse non esaminate" (cap. XIV).

La scrittura a "soluzione di problemi" offre agli studenti l'opportunità che siano gli studenti stessi a lavorare con le loro conoscenze personali, attivamente e indipendentemente. In questo tipo di scrittura, infatti, sono gli studenti che devono "chiarire i significati, trovare le incoerenze, scoprire le implicazioni e stabilire dei legami tra frammenti di conoscenza prima isolati" (*ibidem*). In sostanza, invitare gli studenti a percorrere le strade della scrittura a "trasformazione di conoscenze" significa premiarli con un'importantissima conquista intellettuale.

Ma come farlo? Prima di passare a tre esempi particolarmente significativi di compiti disegnati per questo tipo di scrittura, vediamo alcune considerazioni generali sulle condizioni presupposte da questa attività. Eccole sinteticamente (cfr. Bereiter e Scardamalia, 1995, cap. XIV):

1. Gli studenti (e gli insegnanti) devono essere consapevoli degli aspetti completi del processo di composizione. Questo significa spazzar via regole silenziose che indicano nella scrittura semplicemente il "metter delle parole sulla carta". Al contrario si tratta di capire che la scrittura offre una splendida opportunità per miglio-

rare il proprio modo di ragionare intorno a conoscenze nel senso che si devono definire degli scopi, formulare dei problemi, valutare delle decisioni e rivedere quanto si è scritto per modificarlo. In altri termini, accanto alla pratica della scrittura deve esistere un minimo di inquadramento teorico.

2. Gli studenti non devono affrontare i problemi di scrittura senza un modello precedente proposto dall'insegnante che deve comunicare loro quegli aspetti di soluzione di problemi e di pianificazione di cui spesso non sono consapevoli.

3. E' molto probabile che si instauri una scrittura "intenzionale" se si rafforzano parallelamente le capacità di *monitoraggio* (controllo) degli studenti sui loro sforzi e problemi. In altri termini, lo studente deve diventare consapevole che parlare dei problemi che incontra nello svolgere un'attività fa parte integrante del processo di acquisizione. In breve, lo studente deve maturare una maggiore responsabilità sui propri processi di apprendimento.

4. Non è ripetendo più cose che si fanno già fare che si acquisisce meglio una competenza nel suo complesso. Al massimo è possibile generare noia (scrivere quindici temi in un anno scolastico senza saperne scrivere uno non serve a nulla). Da questo punto di vista, sarebbe bene programmare via via obiettivi didattici sempre più complessi e secondo una ricca tipologia di consegne per rinunciare, ad esempio, a insistere nell'abitudine di mettere sempre al primo posto la prima idea che viene in mente.

5. Qualsiasi problema complesso ha comunque bisogno di alcuni "facilitatori", soprattutto nelle fasi iniziali di realizzazione del compito. Questi facilitatori possono essere di varia natura, spaziando dai consigli e dai suggerimenti dell'insegnante all'uso di alcune istruzioni specifiche (sotto forma di domande o di direttive). In ogni caso, è necessario che lo studente abbia accesso allo scopo per cui sono costruiti i facilitatori.

E' chiaro che queste cinque indicazioni non esauriscono di per sé sole la didattica della scrittura intenzionale. Probabilmente occorrono ancora molte ricerche che precisino, ad esempio, il funzionamento dei facilitatori o il modo per rendere consapevoli gli studenti di una "grammatica della scrittura". E' certo comunque che procedere in questa direzione consente di liberare l'aula da regole silenziose tipiche della formazione di "conoscenza inerte", soprattutto se questa strumentazione didattica non resta a carico di un solo insegnante ma si fa forte di una collegialità di intenti e di attuazioni (interessante ad e-

sempio il problema di come la scrittura "a trasformazione di conoscenze" si colleghi allo studio delle materie scientifiche). Se si farà così, si potrà riportare la scrittura sotto il controllo di un modello operativo capace di favorirne un'acquisizione sempre più autonoma e consapevole.

6. Tre esempi

Vediamo ora tre esempi di compiti di scrittura specificamente progettati per favorire la scrittura intenzionale. Si tratta del compito delle "frasi finali", di esercizi di riscrittura e dell'elaborazione di matrici.

6.1 *Frase finali*

Il compito delle frasi finali è stato studiato da Bereiter e Scardamalia (1995) per analizzare il tipo di strategia che bambini delle elementari e delle medie avrebbero messo in opera. Esso consiste semplicemente nel far scrivere a coppie o a gruppi di studenti un breve testo narrativo con una frase finale obbligata tipo le seguenti

- (1) "E' così dopo aver considerato le ragioni a favore e quelle contrarie, il duca decise che dopo tutto poteva affittare il suo castello al vampiro, nonostante il rumore che aveva sentito"
- (2) "Il capitano della nave spaziale disse che mai sarebbe ritornato su quel pianeta"
- (3) "E così il violinista senza braccia riuscì a tenere il suo concerto".

Si noterà che si tratta di consegne in cui si presentano dei dati per alcuni aspetti incompatibili. Per costruire una storia con frasi finali di questo genere, lo studente deve tener conto di alcuni vincoli che propongono un problema; deve fare una ricerca in memoria per superare queste contraddizioni; e infine deve elaborare una storia. Al di là delle strategie operative messe in opera dai bambini e individuate dagli studiosi canadesi, c'è da notare come questo compito permetta allo studente di impadronirsi attraverso la collaborazione attiva di un suo pari di un'idea di pianificazione effettiva. Aggiungiamo a questo che in genere il compito viene accolto con entusiasmo da chi lo deve portare a termine.

Ma l'aspetto affascinante del compito è che esso non può essere risolto senza una competenza "a trasformazione di conoscenze" che obbliga il bambino a porsi problemi e a trovare soluzioni.

6.2 *Esercizi di riscrittura*

Ho diffusamente parlato di esercizi di riscrittura in altre sedi (Corno, 1991a, 1991b e 1993), per sottolinearne la validità sotto diversi aspetti. Ricordiamo semplicemente che la riscrittura, quando opportunamente progettata, consente agli studenti di liberarsi di uno dei vincoli più pesanti per la scrittura, soprattutto per gli adolescenti, e cioè quello di "trovare le idee". Inoltre la riscrittura, a partire da un breve testo, molto chiaro e semplice, permette di programmare diversi elementi che rientrano nella competenza di scrittura. In particolare, consente di dare un senso più concreto all'attività di revisione perché abitua lo studente a lavorare su informazioni già date.

Qui vorrei soltanto proporre i risultati di una ricerca sull'esercizio della riscrittura che ha coinvolto 43 bambini di due prime medie di scuole della seconda periferia torinese. Le due classi rappresentavano due condizioni diverse della ricerca: in una i bambini non avevano mai esercitato la riscrittura; nell'altra il compito veniva invece proposto dopo un mese di specifica attività didattica dedicata a questo esercizio. I bambini scrivevano sotto dettatura il testo seguente

Un giorno, un asino, che doveva trasportare un carico di sale, nell'attraversare un fiume, scivolò e il sale venne sciolto dall'acqua cosicché l'asino si sentì molto più leggero. Il giorno dopo, lo stesso asino, che doveva trasportare un carico di spugne, pensò di scivolare volontariamente e non gli andò certo bene perché le spugne si inzupparono d'acqua trascinando sul fondo il povero asino.

Dopo aver scritto il testo, avevano un'ora e mezzo per riscriverlo scegliendo almeno due esercizi di riscrittura tra i seguenti:

- (1) Riscrivere cambiando qualche parola
- (2) Riscrivere in tre invece che in due frasi (usando tre invece che due punti)
- (3) Mettere al primo posto le parole "Un carico di sale"
- (4) Con un punto esclamativo
- (5) Con una domanda nella forma diretta
- (6) Cambiando i personaggi
- (7) Alla maniera di un film "horror"
- (8) Volgarmente
- (9) Come se fosse una predica
- (10) In una lettera commerciale.

Prima della riscrittura a entrambi i gruppi venivano precisati gli esercizi: più dettagliatamente per il gruppo meno allenato, con poche indicazioni per il gruppo che aveva già

fatto esercizi di riscrittura tipo quelli indicati ai punti (1)-(5). Lo scopo della ricerca era capire come si sarebbero comportati i bambini nelle loro scelte.

Il risultato è stato interessante in riferimento al tipo di esercizio previsto: i primi cinque sono compiti che non richiedono trasformazione delle conoscenze (anche se restano tecnicamente interessanti), mentre gli ultimi cinque non si potevano proporre senza l'aver fatto ricorso a soluzioni di problemi. Nessuno degli studenti del gruppo non allenato ha scelto compiti diversi da quelli contenuti nella lista da (1) a (5). Gli studenti definiti più brillanti dalla loro insegnante hanno proposto il (3), il (4) o il (5). Gli studenti dello stesso gruppo definiti "con qualche problema di apprendimento" hanno svolto solo l'(1) e il (2).

Per quanto riguarda invece il gruppo già allenato di studenti di prima media, nessuno di loro - nemmeno quelli definiti "con qualche problema di apprendimento" - ha proposto esercizi tra l'(1) e il (5), specializzandosi in riscritture "horror", "volgari" o cambiando personaggi. Qualche studente medio e *tutti* gli studenti definiti "brillanti" hanno invece cercato di risolvere i compiti più difficili e cioè quelli della lettera commerciale e della predica. Ecco, ad esempio, come li ha risolti una bambina di dieci anni (Silvia):

Spettabile ditta,

desidero informarla, con grande rincrescimento, che il carico di sale e di spugne a noi affidato non potrà essere consegnato a causa di un incidente: il nostro trasportatore, caduto accidentalmente in un fiume, ha sciolto il sale. Successivamente ha perso anche il carico di spugne perché, essendo imbevute d'acqua, erano diventate troppo pesanti per poter essere recuperate. Vorrei che cortesemente provvedesse a inviarci un altro carico per poter effettuare la consegna prevista.

Invio i miei distinti saluti

rag. Scotto Eugenio

P. S. La nostra assicurazione risarcirà il danno da voi subito.

Molto piacevole anche la riscrittura "della predica":

Cari fedeli,

ognuno di noi ha un pesante fardello sulle sue spalle. Una famosa favola, quella dell'asino carico di sale e carico di spugne, ci insegna che da soli e con carichi troppo pesanti, non riusciamo a cavarcela. L'asino carico di sale, infatti, era riuscito a liberarsi dal suo peso per puro caso scivolando nel fiume. Cercò di disfarsi del secondo carico usando lo stesso sistema. Questa volta, però, essendo caricato

di spugne, anziché alleggerirsi dovette soccombere perché il peso diventò ancora più grande. Possiamo trarre questo insegnamento: capita raramente che le cose si risolvano da sole. Chi ha dei grossi problemi deve riflettere sulle decisioni che deve prendere per non fare scelte sbagliate.

Che cosa ci dicono questi comportamenti diversi dei due gruppi? Forse il dato più apprezzabile è notare come i bambini accettino di buon grado questo esercizio dimostrandosi attenti al modello "trasformazione delle conoscenze". Naturalmente, l'esercizio consentiva problemi diversi, più o meno facili. Così non è un caso che i bambini meno brillanti abbiano deciso tutti per la riscrittura di gergo (contenutistico-formale nel caso dell'"horror", puramente lessicale nel caso del "volgare"). Lo scopo della ricerca era capire se erano insegnabili tecniche di riscrittura e in che modo potevano portare a incrementi nelle abilità di scrittura e manipolazione delle conoscenze. Da questo punto di vista, la ricerca ha avuto successo.

6.3 *Matrici*

Il compito delle matrici è forse il più raffinato tra quelli che possono favorire un incremento nella trasformazione di conoscenze. Il punto di partenza è il fatto che è più facile capire un fenomeno avendone a disposizione "due", almeno nel senso che punti di vista diversi relativi allo stesso fenomeno permettono una maggiore flessibilità di accesso alle conoscenze. L'osservazione è stata fatta da John Bransford che ha rilevato come "molti metodi didattici tradizionali non incoraggiano gli studenti ad assumere prospettive diverse sullo stesso insieme di eventi; ne segue che essi non riescono a promuovere un accesso diverso a una molteplicità di concetti rilevanti" (1989, p. 489). Come abbiamo più volte visto, questa limitatezza di accesso alle conoscenze è probabilmente la maggiore responsabile di "conoscenza inerte".

Nel caso della scrittura, il metodo delle matrici è stato studiato da Bereiter e Scardamalia sotto i due aspetti (a) dello scrivere matrici e (b) dello scrivere a partire da matrici. Si tratta di un metodo attraente, ma complesso, come dimostrano anche i dati di Bereiter. Mi limiterò pertanto, in chiusura del nostro discorso, a segnalare semplicemente perché si dovrebbero utilizzare matrici come potenti mezzi di generazione delle idee per la composizione di testi scritti.

Una matrice è sostanzialmente un metodo di rappresentazione delle conoscenze che consente di osservare "per contrasto" due o più eventi, inserendo gli eventi in testa alla seconda e alla terza colonna della matrice, mettendo nella prima colonna - una per riga -

le categorie che definiscono gli eventi e scrivendo nelle caselle le annotazioni di conoscenza che sono definite dall'incontro colonna-riga. Ad esempio, è possibile in prima media far scrivere una matrice che confronta le differenze tra "scuola elementare" e "scuola media". Si può costruire una semplice matrice inserendo nella prima colonna diverse categorie come "insegnanti", "libri", "compiti", "compagni" e così via, e facendo scrivere nelle caselle specifiche le conoscenze relative ai due ordini di scuola. Una tecnica del genere consente allo studente di tenere sotto controllo il collegamento tra conoscenze diverse e certamente ne aumenta il tasso di flessibilità.

Più complesso il problema di passare dalla matrice al testo scritto, perché - come per altro indicato dalle ricerche degli studiosi canadesi -, è necessario una raffinata padronanza dei nessi linguistici di collegamento tra le informazioni, a meno di ricorrere a semplici connettivi del tipo "e invece", "mentre", "ma" e così via. In questo caso si aprono due strade di utilizzo delle matrici. La prima si rivela utilissima come supporto allo sviluppo di argomenti di studio (ad esempio, confrontare Assiri e Sumeri o la Francia e la Germania, e così via) sin dalle elementari. La seconda strada è probabilmente più legata allo sviluppo di competenze di scrittura specifiche come l'organizzare "paragrafi per confronto e contrasto" e, per questa ragione, si può attivare a partire da una scolarità meno giovane.

7. In conclusione

In ogni caso, l'esercizio delle matrici è probabilmente quello che meglio riassume il lungo discorso proposto qui, che era partito dalla sconsolante osservazione, per altro assai diffusa, di uno "stato di crisi" delle istituzioni scolastiche. In realtà, si può pensare che, a differenza di altre istituzioni sociali, la scuola dimostri semplicemente di avvertire con più consapevolezza i momenti di crescita culturale e di nuovi sviluppi di forme d'uso delle conoscenze (ad esempio, i computer). Ma dimostra anche di sapersi adattare, di inventare nuove strategie attraverso un lungo lavoro di ricerca e questo è sicuramente un segno di rinnovata vitalità.

Ad esempio, se l'ostacolo principale sulla via dell'apprendimento è la formazione di "conoscenza inerte" - come abbiamo sostenuto -, esercitare le strade della scrittura e in particolare di quella a soluzione di problemi e a "trasformazione di conoscenze" significa trovare un potentissimo e formidabile strumento di crescita. Perché - come ci dicono

ad esempio le matrici - crescere significa confrontare conoscenze per risistemare o buttar via quelle vecchie che non funzionano, per vedere sotto nuova luce antichi problemi e per verificare il proprio grado di autonomia e responsabilità nell'apprendere fuori e dentro la scuola.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (1987), *Modelli di comprensione del testo*, Torino, Centro Scientifico Torinese.

Apel, K. O., (1975), *L'idea di lingua nella tradizione dell'umanesimo da Dante a Vico*, Bologna, Il Mulino [ed. orig. 1963, Bonn, H. Bouvier u. Co. Verlag].

Barberi Squarotti, G. (1992), *Italianistica. Introduzione allo studio della letteratura e della lingua italiana*, Torino, Utet Libreria.

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

Benvenuto, G. (1987), *Insegnare a riassumere: proposte per un itinerario didattico*, Torino, Loescher.

Bereiter, K. e Scardamalia, B. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Bereiter, K. e Scardamalia, B. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, introduzione, traduzione e cura di D. Corno, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

Bertinetto, P. M. e Ossola, C. (eds.), *Insegnare stanca. Esercizi e proposte per l'insegnamento dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.

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

Bloome, D. (1989), "Beyond Access: An Ethnographic Study of Reading and Writing in a Seventh Grade Classroom", in D. Bloome (ed.), 1989, pp. 53-104.

Bloome, D. (ed.) (1989), *Classrooms and Literacy*, Norwood, NJ, Ablex.

Bower, G. H. e Cirilo, R. K. (1985), "Cognitive Psychology and Text Processing", in T. A. Van Dijk (ed.), 1985, vol. I, pp. 71-105.

Brandsford, J. D., Franks, J. J., Vye, N. J. e Sherwood, R. D., (1989) "New approaches to instruction: because wisdom can't be told", in S. Vosniadou e A. Ortony (ed.), 1989, pp. 470-497.

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

Clark, A. (1994), *Microcognizione. Filosofia, scienze cognitive e reti neurali*, Bologna, Il Mulino [ed. orig. Cambridge, Mass., The Massachusetts Institute of Technology Press, 1991].

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

Corno, D. (1987a), "Uno e due. La comprensione e i testi a finalità estetica", in AA. VV., 1987, pp. 29-45.

Corno, D. (1987b), *Lingua scritta. Scrivere e insegnare a scrivere*, Torino, Paravia.

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

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

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

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

Corno, D. (1992a), "Prendere o lasciare? Gli appunti e altre scritture funzionali", in *Scuola viva*, Società Editrice Internazionale, Torino, Gennaio, n. 1, pp. 39-45.

Corno, D. (1992b), "In linea di massima. In quanti modi si possono prendere appunti", in *Italiano & Oltre*, Marzo-aprile, n. 2, Firenze, La Nuova Italia Editrice pp. 65-67.

Corno, D. (1993), *Educare a scrivere. Tradizione e innovazione nella didattica della scrittura. Due studi e un esperimento*, (ed. Martino Beltrani), Bellinzona, Ufficio dell'insegnamento medio.

Corno D. (1995), "Teorie della scrittura fra psicologia e semiotica", in C. Bereiter e M. Scardamalia, 1995, pp. XVII-XLVI.

Corno, D. (i.c.s.), *Il testo che si scrive*, Torino, Paravia.

Corno, D. (ed.) (1993), *Vademecum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

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

Dinsmore, J. (1992), "Thunder in the Gap", in J. Dinsmore, a c. di, 1992, pp. 1-23.

Dinsmore, J. (a c. di) (1992), *The Symbolic and Connectionist Paradigms. Closing the Gap*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Domenighetti, I. (1989), "Tra grammatica e argomentazione. Una lezione di scrittura", in *Scuola e didattica*, XXIV, n. 12, pp. 50-64.

Formisano, M., Pontecorvo, C. e Zucchermaglio, C. (1986), *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti.

Forni, M. (1993), "Forse le lingue sono troppe", in *Italiano & Oltre*, Gennaio-febbraio, n. 1, Firenze, La Nuova Italia Editrice pp. 35-39.

Gregg, L. W. e Steinberg, E. R. (ed.), (1980), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R. e Flower, L. S. (1980), "Identifying the organization of writing processes", in L. W. Gregg e E. R. Steinberg (ed.), 1980, pp. 3-30.

Lavinio, C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

Lemke, J. L. (1989), "Social Semiotics: A New Model for Literacy Education", in D. Bloome (ed.), 1989, pp. 289-309.

Lo Cascio, V.(1991), *Grammatica dell'argomentare: strategie e strutture*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

Lo Duca, M. G. (ed.) (1991), *Scrivere nella scuola media superiore*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

Lotman, Ju. M. (1972), *La struttura del testo poetico*, Milano, Mursia.

Lotman, Ju, M. (1980), *Testo e contesto. Semiotica dell'arte e della cultura*, Bari, Laterza.

Lotman, Ju. M. e Uspenskij, B. A. (1975), *Tipologia della cultura*, ed. R. Faccani e M. Marzaduri, Milano, Bompiani.

Manzotti, E. (1984), "Problemi di una didattica della composizione. I principi generali", in *Nuova secondaria*, n. 5, pp. 34-38.

Manzotti, E. (1987), " 'Ho dimenticato qualche cosa?': una guida al descrivere", in P. M. Bertinetto e C. Ossola (eds.), 1987, pp. 119-180.

Manzotti, E. (1989), "L'architettura di un testo", in *Nuova secondaria*, VI, n. 6, pp. 24-40.

Manzotti, E. (1990), "Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata", in *Nuova secondaria*, VII, n. 8, pp. 23-42.

Minsky, M. (1987), "Teoria dei sistemi a frame", in AA.VV., 1987, pp. 77-115 [ed. orig. 1975, traduzione e introduzione di D. Corno].

Minsky, M. (1989), *La società della mente*, Milano, Adelphi Edizioni.

Mortara Garavelli, B. (1979), *Il filo del discorso*, Torino, Giappichelli.

Mortara Garavelli, B. (1986), "La punteggiatura tra scritto e parlato", in *Italiano & Oltre*, 1, pp. 154-158.

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

Mortara Garavelli, B. (1991), "Tipologie dei testi: categorie descrittive e generi testuali", in M. G. Lo Duca (ed.) (1991), pp. 9-21.

Mortara Garavelli, B. (1992), "La stilistica e la retorica", in G. Barberi Squarotti (ed.), 1992, pp. 362-388.

Mortara Garavelli, B. (1993), "Strutture testuali e retoriche", in A. A. Sobrero (ed.), 1993, pp. 371-402.

Mortara Garavelli, B. (1995), "Il discorso riportato", in L. Renzi e. a. (eds.), 1995, pp. 401-442.

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

Olson, D. R., Torrance, N. e Hildyard, A. (a c. di) (1985), *Literacy, Language, and Learning. The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press.

Orsolini, M. e Pontecorvo, C., (a c. di) (1991), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

Perfetto, B. A., Bransford, J. D. e Franks, J. J. (1983), "Constraints on access in a problem solving context", in *Memory & Cognition*, 11, pp. 24-31.

Polya, G. (1962), *Mathematical Discovery*, vol. I, New York, Wiley [trad. it. Milano, Feltrinelli, 1979²].

Pontecorvo, C. (1991), "Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere", in M. Orsolini e C. Pontecorvo, a c. di, 1991, pp. 29-53).

Pontecorvo, C. (1993), "La scuola come luogo per la mediazione culturale", in R. Simone (ed.), 1993, 153-163.

Portmann, P. R. (1991), *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*, Tübingen, Niemeyer.

Renzi, L. e a. (eds.) (1995), *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume III. tipi di frase. segnali discorsivi. Intonazione. Deissi. Formazione delle parole*, Bologna, Il Mulino.

Rumelhart, D. E. (1975), "Notes on a schema for stories", in D. Bobrow e A. Collins (ed.) (1975), pp. 211-236.

Rumelhart, D. E. (1991), "Schemi e conoscenza", in D. Corno e G. Pozzo, a c. di, 1991, pp. 25-57 [ed. orig., in R. J. Spiro, R. C. Bruce e W. F. Brewer, 1980, pp. 35-58].

Rumelhart, D. E. e McClelland, J. L. (1986), "On learning the past tenses of English verbs", in D. E. Rumelhart e J. L. McClelland, a c. di, *Parallel Distributed Processing*, Cambridge, Mass., The Massachusetts Institute of Technology Press, vol. II, pp. 216-271.

Rumelhart, D. E. e McClelland, J. L. (1991), *PDP. Microstruttura dei processi cognitivi*, Bologna, Il Mulino [ed. orig., Cambridge, Mass., The Massachusetts Institute of Technology Press, 1986]

Scardamalia, M. e Bereiter, C. (1985), "Development of dialectical processes in composition", in R. D. Olson, N. Torrance e A. Hildyard, A., a c. di, 1985, pp. 307-329.

Schank, R. C., (1986) *Explanation Patterns: Understanding Mechanically and Creatively*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

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

Schank, R. C. (1992), *Il lettore che capisce: il punto di vista dell'Intelligenza Artificiale*, Firenze, La Nuova Italia Editrice [ed. orig., Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1982].

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

Simone, R. (1988), *Maistock: il linguaggio spiegato da una bambina*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

Simone, R. (1990), *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Roma-Bari 1990.

Simone, R. (1991), "Riflessioni sulla virgola", in M. Orsolini e C. Pontecorvo (eds.), pp. 219-231.

Simone, R. (ed.) (1992), *Alfabeti del sapere*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

Sobrero, A. A. (ed.) (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Bari-Roma, Laterza.

Spiro, R. J., Bruce, B. C. e Brewer, W. F. (ed.) (1980), *Theoretical Issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Van Dijk, T. A. (ed.) (1985), *Handbook of Discourse Analysis*, voll. 1-4, New York-London, Academic Press.

Vosnadiou, S. e Ortony, A. (ed.) (1989), *Similarity and Analogical Reasoning*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press.

Wallas, G. (1926), *The Art of Thought*, New York, Harcourt.

Weinrich, H. (1989), *Vie della cultura linguistica*, Bologna, Il Mulino [ed. orig. 1985, Stuttgart, Deutsche Verlags - Anstalt GmbH].

Whitehead, A. N., *Il fine dell'educazione e altri saggi*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1992 [ed. orig. 1929].

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

Zucchermaglio, C. (1991), *Gli apprendisti della lingua scritta*, Bologna, Il Mulino.