Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere[1]

Dario Corno

I miei genitori gestivano un piccolo hotel alla periferia di una cittadina delle Midlands. Quando sono nato hanno chiamato l'ostetrico. Questi, vedendo che avevo difficoltà a respirare, mi ha sollevato afferrandomi per i piedi, schiaffeggiato sulla schiena e rotto due costole.
Molto simile è la storia della mia vita: le persone mi rompono le ossa nel tentativo di aiutarmi.
J.S. Bruner

1. I viaggi nella mente

«La scrittura è la più grande sorgente di sapere». È la frase che possiamo leggere in una tavoletta che, simile a una copertina, apre il quaderno di un bambino greco-egizio del V-VI secolo d.C.[2] Molti anni dopo, lo scrittore inglese Edward Morgan Forster, l'impareggiabile autore di libri come *Passaggio in India* o *Casa Howard*, torna sulla scrittura regalando una riflessione di limpida chiarezza: «Come faccio a sapere ciò che penso – osservava il romanziere – finché non vedo ciò che dico?».

Le due citazioni ci servono per parlare della scrittura come abilità linguistica, soprattutto oggi, quando cioè essa si sta affermando come un bene di consumo intellettuale sempre più diffuso o per lo meno richiesto, come dimostrerebbe l'entusiasmo di moltissimi giovani che in tutto il mondo vorrebbero diventare giornalisti, o romanzieri o comunque svolgere un'attività che assume lo scrivere come cuore pulsante.

Eppure, in ambito di educazione linguistica, non sempre la scrittura è stata al centro dell'attenzione come avrebbe meritato. Essa ha per certi aspetti seguito le sorti di molte altre abilità linguistiche – come la lettura o il parlato – che, insegnate da sempre, di fatto lo erano sulla base di pure intuizioni, di abitudini di comodo, di esperienze dirette con gli studenti (è solo dal 1990 che l'università italiana ha deciso di inserire corsi di scrittura nei suoi atenei). Perfino le *Tesi* del GISCEL concentrano sulla scrittura poche righe, per lo più di critica severa alla didattica tradizionale, segnalando la debolezza della visione «scrittura = ortografia» (tesi VI) e la fissità funzionale delle esercitazioni (tesi VII c), o dando indicazioni

[1] In F. Camponovo, A. Moretti, *Didattica ed educazione linguistica*. Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2000: 97-124

[2] La frase si trova citata all'inizio dell'interessante e stimolante saggio di Banfi e Foraboschi (1995).

più propositive, come quelle che invitano a meditare sulla necessità di insegnare la chiarezza come cifra costitutiva dell'imparare a scrivere (tesi VIII. 8). Un'osservazione, quest'ultima, per certi aspetti maliziosa se si pensa che non solo ieri – all'epoca delle *Tesi* – la scrittura più tortuosa, implacabilmente oscura, artatamente astratta si poteva e si può forse rintracciare proprio in molti pedagogisti del nostro paese.

Ma, come ci dicono le citazioni con cui si apre questa comunicazione, la scrittura è uno tra i più potenti strumenti semiotici di comunicazione, non solo perché serve a congelare la conoscenza e a ritrasmetterla (cosa persino banale), ma perché – a differenza di venticinque anni fa – oggi siamo convinti che la scrittura serva per pensare meglio. Come dire: non ci dedichiamo alla didattica della scrittura perché si impari a scrivere, ma perché imparando a scrivere si impara a pensare. Del resto, affermare che scrivere dipenda dal pensare è forse qualcosa di banale. Può esistere un pensiero senza linguaggio? Ma è forse meno banale affermare che scrivere è una sorta di parlare silenzioso in cui chi scrive dialoga con se stesso privatamente per poi rendere pubblici i suoi pensieri.

Scopo dello scritto è appunto dire qualcosa su questi temi, sullo scrivere, sul pensare e sul sapere di sapere secondo una concezione che vede questi verbi intrecciati nelle pratiche educative delle nostre società occidentali. Come è noto, si tratta di verbi che proprio a partire dagli anni successivi alle *Tesi* del GISCEL sono diventati sempre più all'ordine del giorno, grazie anche al prodigioso successo che il paradigma cognitivo ha avuto un po' in tutto il mondo. Questo successo è stato addirittura travolgente se si pensa alla scrittura. Forse avremmo dovuto aspettarcelo: se c'è una abilità epistemologicamente compromessa con le conoscenze, la mente, le strategie cognitive nel registrare, classificare, confrontare, manipolare, richiamare e ordinare informazioni, questa è proprio la scrittura. Se poi teniamo presente che, almeno agli esordi, i computer si sono presentati come strumenti con cui si dialoga scrivendo, è facile capire perché la bibliografia scientifica sullo scrivere e apprendere a scrivere sia aumentata enormemente.

Saranno proposte, in un primo momento, alcune osservazioni generali e problematiche su questo "paradigma cognitivo", in un breve viaggio che, pur non essendo esaustivo, ci offra comunque qualche possibilità per capire come questo paradigma sia entrato nelle pratiche dell'educare a scrivere.

Le domande a cui cerchiamo risposte sono in realtà molto semplici da enunciare e corrispondono più o meno a un discorso di questo genere: «Va bene tutto questo cognitivismo ma che cosa davvero ci dice su come si comportano gli studenti a scuola? Che cosa dovremmo fare per renderli meno implacabilmente noiosi o terribilmente poveri quando scrivono?». Per rispondere a domande di questo calibro, affronterò in particolare, tra i molti modelli offerti dalla ricerca scientifica sull'apprendere a scrivere, quelli proposti dagli studiosi canadesi Carl Bereiter e Marlene Scardamalia. Presento questi modelli non solo perché sono quelli che sembrano davvero più vicini a quello che capita in aula quando uno studente scrive, ma perché affrontano il problema dal punto di vista della psicologia evolutiva e della semiotica. E tuttavia scegliere questi modelli non significa affatto assumerli acriticamente. Anzi, il punto che vorrei mettere in discussione è proprio quello di ripartire dalle *Tesi* del Giscel, per dire che senza un'impostazione semiotica rispetto allo scrivere e all'apprendere a scrivere non si va da nessuna parte. Il modello Bereiter-Scardamalia ha questi indubitabili vantaggi:

1) è un modello di che cosa davvero fa lo scrittore principiante quando cerca di comunicare qualcosa per iscritto e
2) è, nella sua versione più potente, un modello che ascolta le ragioni semiotiche (e didattiche) della forma e del contenuto.

Ma occorre andare più in là. Il mio punto di vista è che occorre avere un impostazione semiotica alla Vygotskij, e cioè che occorre pensare alla scrittura come a un fatto prima

linguistico-sociale e poi cognitivo, certo non per dire che la partita tra pensiero e linguaggio finisca con la vittoria del secondo, ma più semplicemente per osservare che senza una visione semiotica, senza una "teoria del significato" è molto difficile capire come e perché si insegna a scrivere.

Per questa ragione, si collegheranno le idee di Bereiter e Scardamalia, attraverso Vygotskij, ad alcune proposte della semiologia di Jurij Lotman. Con tutto questo bagaglio teorico provvederò in conclusione a fare alcune considerazioni su composizioni scritte da bambini, negli anni Trenta, Sessanta e Novanta. L'ipotesi di fondo è che nell'educare a scrivere dovremmo forse oggi, dopo anni di sbornia cognitiva sui processi, le procedure, le fasi, tornare ai prodotti, agli scritti reali degli studenti se davvero vogliamo capire come funziona la mente, la scrittura e l'educare a scrivere.

2. Modelli della conoscenza

E allora partiamo dal "paradigma cognitivo", un'espressione di solito usata per indicare un atteggiamento epistemologico di fondo che sembra contrassegnare gli anni di ricerca psicologica e didattica immediatamente seguenti le *Tesi* del GISCEL. Parlare di paradigma cognitivista è tutt'altro che facile, perché il cognitivismo, come la vita e la pasta, si presenta sotto una sbalorditiva varietà di forme (come ha osservato Clark, 1994). Non esiste un solo cognitivismo, così come non esiste una sola linguistica o una sola semiotica. Esistono ricerche e proposte che spesso risultano molto differenziate per gli obiettivi che si pongono e anche per le metodologie che suggeriscono.

Ma, generalizzando un po', come per la linguistica esiste il linguaggio, per la semiotica la comunicazione, così per il cognitivismo esiste la mente. Da qualche anno a questa parte tutti ci siamo accorti di avere una mente, almeno nel senso di avere dei meccanismi rappresentazionali che ci permettono di immagazzinare, richiamare e produrre delle conoscenze. Una conoscenza è un'unità strutturata di informazione che può essere oggetto dell'espressione «io-so-che», ma anche dell'espressione «io-so-come». Così è possibile sapere dove si trova il fiume Ticino, quanto costa un affitto a Lugano o che cos'è un verbo intransitivo. Ma è anche possibile sapere come si cucina una torta di mirtilli, come si riesce ad addormentare una bambina molto piccola o come si va in bicicletta. Sapere tutte queste cose assieme, saperle fare funzionare a fini comunicativi significa avere una mente.

Da questo punto di vista, il cognitivismo ha persino tradotto l'astrattissima idea di pensiero in termini di rappresentazioni. Avere un pensiero è avere accesso alla conoscenza giusta nel contesto adeguato con degli scopi precisi. E tuttavia, come è stato esposto con molta chiarezza nell'ultimo, splendido libro di Jeròme Bruner (Bruner, 1996), i problemi sorgono proprio nel momento in cui vogliamo pensare a che cosa effettivamente corrisponde l'espressione «avere una mente». Esistono a questo riguardo almeno tre risposte sintetiche che vale la pena di percorrere, perché hanno disegnato i tre filoni principali dell'insegnare a scrivere nel nostro, come in molti altri paesi. Queste tre risposte possono essere la risposta computazionale, quella connessionista e quella culturale.

Per il *cognitivista computazionale* avere una mente significa avere un linguaggio, nel senso di un sistema di simboli e di procedure per mettere assieme in formati corretti questi simboli. Un computazionalista è dunque un cognitivista che pensa alla mente come a qualcosa di ordinato e preciso in cui tutto quello che avviene, avviene perché i dati (le conoscenze) sono guidati da un sistema di regole. Non si ha una conoscenza senza una regola che permetta di rappresentare adeguatamente questa conoscenza nella mente. E questo vale in particolare per le conoscenze procedurali, quelle che si riconoscono nel *sapere come*.

Viste cosi, le abilità linguistiche vengono descritte attraverso protocolli o ampie descrizioni di quanto succede quando qualcuno effettivamente si impegna nell'abilità che movimenta le conoscenze. Questo protocollo viene poi ridescritto in termini rigorosamente computazionali e offre la possibilità di elaborare degli *algoritmi* – o insiemi procedurali di fasi che portano alla realizzazione di qualcosa. In definitiva, il significato di una conoscenza per il computazionalista è la regola che governa quella conoscenza quando viene usata (una definizione che credo potrebbe valere per la linguistica chomskiana e in genere per tutte le didattiche applicate).

Contro questa prospettiva del computazionalista, si muove invece il cognitivista cosiddetto connessionista. Per un *connessionista* avere una mente è avere – prima di tutto – un cervello, qualcosa di molto più *hardware* di un linguaggio. Il cervello non funziona secondo le regole di un linguaggio. È semmai una gigantesca rete di reti di elementi che possono essere collegati e connessi rapidamente. Da questo punto di vista, avere una conoscenza come avere un significato non è questione di regole che specificano passo a passo il risultato finale. È semmai questione di esperienza, e cioè di accesso ripetuto e protratto allo stesso tipo di informazione tanto che la conoscenza è in fondo il valore soglia all'interno del quale una determinata rete di informazioni definisce il suo tracciato. Alla regola il connessionista è dunque portato a sostituire l'esempio, perché l'esempio è il formato testuale più immediatamente vicino all'idea di reti di conoscenze e di legami tra informazioni.

Pur ammettendo che queste idee su mente e cervello sono interessanti e persino efficaci, la terza via al cognitivismo obietta che la conoscenza è anzitutto un primitivo umano e semiotico, per dirla con G.P. Caprettini (Caprettini, 1997), e cioè è un impasto invidiabile di imprecisione, caos, abitudini, confronti, emozioni, sentimenti, risentimenti, rapporti con gli altri, insomma in una parola è questione di *sensibilità personale*. Per il *cognitivista culturalista* avere una mente è soprattutto avere una cultura e cioè essere educati da *quella* cultura ad avere una mente, ad avere *proprio* quell'insieme di conoscenze di cui parlano il computazionalista e il connessionista. La differenza di fondo è che in una visione spintamente ecologica delle rappresentazioni mentali non tutte le conoscenze starebbero nel cervello di chi le usa, più spesso esse sono fuori, disperse nell'ambiente nella duplice variante di altre persone che interagiscono e comunicano con la persona in questione e di strumenti che la persona usa per facilitare i suoi rapporti quotidiani con il mondo. Essere culturalista significa dunque mettere in primo piano la visione sociale e comunicativa delle persone, prima ancora della mente e delle rappresentazioni.

Queste tre posizioni sembrano indicare con un minimo di chiarezza il fatto che esiste ed è prioritario un accesso ideologico al problema delle conoscenze. La cosa è per esempio particolarmente avvertibile nelle proposte che la didattica della scrittura ha costruito ispirandosi a queste tre prospettive. Vediamole rapidamente.

Per un insegnante che si ispiri alla via computazionalista la scrittura è soprattutto faccenda di ortografia. Dato che scrivere è seguire le regole ortografiche (accenti, acca ecc.), chi sbaglia non sa scrivere e insegnare scrittura è soprattutto insegnare a non sbagliare gli accenti, indipendentemente dai pensieri perché, come tutti sappiamo, senza regole ortografiche non è possibile pensare. Ma a parte questa visione ancora un po' riduttiva della didattica della scrittura esistono altri illustri modelli di adattamento al cognitivismo computazionalista. Ad esempio sin dagli inizi degli anni Ottanta, con la scoperta dei processi come perno di abilità complesse tipo la scrittura, la didattica ha proceduto a isolare gli elementi che entrano in gioco durante le fasi di scrittura. Il più celebre di questi modelli è quello di due studiosi, Hayes e Flower (Hayes e Flower 1980), secondo un'impostazione che ha attirato l'attenzione di numerosi studiosi e di

molti insegnanti e che per molti aspetti costituisce il disegno più perfezionato dei processi di scrittura, il più vantaggioso da un punto di vista pratico e anche il più criticato e studiato. Hayes e Flower sono partiti da uno studio attento dei protocolli ad alta voce di alcuni scrittori esperti: hanno cioè invitato gli studenti a «pensare ad alta voce» mentre procedevano alla stesura di un testo scritto e hanno ragionato sulle loro modalità di pensiero. Il risultato è stato un modello complesso e specifico – che rinuncio a descrivere qui nei dettagli per ragioni di spazio – ma che mette in luce una quantità impressionante di fattori importanti della scrittura. Semplificando molto, il modello – come forse è noto – consiste di una serie di componenti, ad esempio il "contesto del compito" (che contiene oltre all'argomento del testo, ai lettori, alle motivazioni, anche il testo «prodotto sin qui»), la memoria a lungo termine dello scrivente e i processi che regolano la stesura del testo. Fra questi ultimi, Hayes e Flower individuano come elementi fondamentali la pianificazione, la stesura vera e propria o trascrizione e la revisione. Il processo di scrittura è il risultato dell'interazione di tutti questi fattori.

Come si diceva, questo modello ha avuto un grande successo ed è stato molto studiato, anche da noi – per cui rinvio a Bertocchi (1989) e, fra gli altri, ad Ambel (1989) e Pozzo (1989). Fra i diversi vantaggi pratici che il modello offre ce ne sono alcuni insostituibili: per esempio, l'idea che scrivere sia sempre cercare di risolvere un problema; che sia sempre scrivere per qualcuno; che il testo non si produce scrivendolo una volta in brutta, rileggendolo una volta e poi copiandolo in bella, ma che esiste un continuo "monitoraggio" tra quanto «si è scritto fin qui» e quanto si deve ancora scrivere. I vantaggi sono tali che – sia pure modificato in alcuni dettagli – questo modello resta il più ricco di promesse per un progetto di apprendimento curricolare della scrittura.

E tuttavia il modello di Hayes e Flower, che si autodefinisce "cognitivo" perché introduce come elemento fondamentale la "memoria dello scrittore" nei processi studiati, è criticabile proprio perché non ci dice nulla su come effettivamente le conoscenze giocano un ruolo nello scrivere, quale peso hanno, in che misura riescono a guidare il discorso di una composizione scritta. In più, il modello che disegna con precisione lo scrittore esperto, lascia sullo sfondo lo scrittore inesperto e principiante. Ciononostante, è questo modello che ha diffuso anche da noi il metodo protocollare nell'insegnare a scrivere, un metodo che è stato alla base di fortunati manuali dell'apprendere a scrivere.

La didattica della scrittura che si è ispirata all'impostazione di fondo del connessionismo ha invece lasciato in disparte questa idea delle procedure e ha attinto a una visione più testuale e creativa dell'insegnare a scrivere. Una fase importante di questa didattica è stata ad esempio segnata dai lavori di Ersilia Zamponi e delle sue scolaresche[3] con i loro capolavori di intelligenza creativa, tutti costruiti a partire da esempi di trasgressione linguistica felicemente portati a termine, secondo una visione giocosa e piacevole dell'insegnare a scrivere. E sempre all'interno di questo filone, un capitolo importante è quello che ha riscoperto i valori della *riscrittura* secondo una pedagogia linguistica che risale all'antichità, come ci ricorda lo stesso Quintiliano a proposito dell'utilizzo delle *chrie*, e cioè di massime o di aneddoti fatti riscrivere secondo parametri specifici dagli apprendisti[4].

[3] Mi riferisco soprattutto a Zamponi (1986), con un'introduzione di U. Eco.

[4] Il secondo capitolo di Corno (1993) cerca di ricostruire la storia dell'educare a scrivere attraverso la riscrittura, soprattutto esaminando la fortuna didattica (e semiotica) della *chria*.

3. Dire e trasformare le conoscenze

La terza via della didattica della scrittura, quella che potrebbe ispirarsi all'impostazione culturalista, è per la verità la più diffusa e per questo anche la meno meditata. Considerata nei suoi aspetti pratici, la via culturalista segue due piste, una più tradizionale e l'altra più progressista. La pista tradizionale tende a modularsi, sin dalle elementari, sul ritmo «tema-valutazione» secondo l'idea che il testo scritto sia tutto sommato un parlato semplicemente più controllato e sorvegliato. Il risultato è che l'apprendista viene lasciato solo di fronte a un problema che supera ampiamente le sue possibilità di realizzazione e alla fine ciò che si controlla è semplicemente l'adeguamento della forma a un ideale di «italiano scolastico» che lascia sullo sfondo i pensieri e i significati e dimostra la sua grande inerzia quanto alla sua estendibilità ai valori pratici dell'educazione linguistica, valori come imparare a ragionare, ad argomentare, a pensare.

La seconda via è più progressista perché comporta un accordo comunicativo tra l'apprendista e il suo insegnante. Come vedremo, si tratta di una pista più promettente perché reintroduce la comunicazione nell'ambito della scrittura, trasforma le composizioni in messaggi e attiva un processo reale di costruzione dei pensieri.

Si tratta di due piste che sono state studiate a fondo da Carl Bereiter e Marlene Scardamalia nello loro ricerca ventennale su come si apprende la lingua scritta[5]. Gli studiosi partono da due idee di fondo: 1) scrivere è un problema, è cioè un'attività difficile perché richiede di tenere sotto controllo più unità informative, di varia natura, in uno stesso momento e 2) scrivere è uno strumento di mediazione semiotica tra le due regioni fondamentali del comunicare, la regione della forma e quella del contenuto. Nell'esaminare il comportamento dei bambini e degli adolescenti di fronte ai compiti di scrittura (di solito scrivere qualcosa su un argomento assegnato), gli studiosi osservano che, lasciato da solo, lo scrittore inesperto tende a manovrare l'unico modello comunicativo di cui ha padronanza e cioè quello conversazionale, per cui – semplificando molto – il comportamento dell'inesperto nell'affrontare la consegna di una composizione scritta è quella di interpretarla come un invito a svuotare il sacco delle conoscenze, a dire cioè tutto ciò che «si sa» intorno a qualcosa, e a dirlo per lo più come se questo avvenisse nell'ambito di una conversazione abbreviata in cui l'interlocutore è sostanzialmente presente nella forma di una lista di domande. Così un bambino inesperto di dieci anni che affronti la consegna, poniamo, «L'oggetto che ti è più caro» tenderà a scrivere cose come «L'oggetto che mi è più caro è la mia bici. La mia bici me l'hanno regalata a Natale. La mia bici è rossa. Molte volte la mia bici mi piace perché ci esco in giro». In questo caso, il bambino risponde spontaneamente a una rappresentazione mentale che è fatta al suo livello più semplice da una lista di domande: «Qual è l'oggetto che ti è più caro? Quando ti hanno regalato la bici? Com'è la tua bici? Che cosa fai con la tua bici?». È chiaro che se questo resta l'unico modello di comportamento dello scrittore inesperto il rischio è che esso permanga sostanzialmente immodificato nel corso degli anni sino a riproporsi nella scuola superiore secondo una regola silenziosa (ma la cosa potrebbe valere per molti saggi accademici) che dice «scrivi sull'argomento in italiano scolasticamente corretto tutto quello che pensi che la tua insegnante vuole che tu

[5] L'opera principale di C. Bereiter e M. Scardamalia (Bereiter e Scardamalia, 1987) è stata tradotta in italiano nel 1995 con introduzione, traduzione e cura di D. Corno. Ma degli stessi autori, si veda anche Bereiter e Scardamalia (1985). Per un introduzione più completa al loro pensiero, cfr. l'introduzione alla trad. it. cit. e il bel volume di Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio (1986).

pensi su un dato argomento».

Questo «scarico delle conoscenze» è stato chiamato da Bereiter e Scardamalia modello del *dire le conoscenze*. Come si vede nella figura 1, scrivere è al suo livello più profondo una comunicazione tra due "spazi problemici", entrambi espressione di conoscenze: le conoscenze del contenuto e le conoscenze degli schemi discorsivi, della forma. Nel *dire le conoscenze*, i due spazi restano separati e tendono sostanzialmente a non comunicare: le conoscenze vengono semplicemente rappresentate nel testo scritto secondo la minore o maggiore padronanza della lingua.

Il modello più potente mette invece a confronto questi due spazi e sviluppa l'idea che scrivere sia, sempre al suo livello più profondo, una manovra dialogica in cui la forma e il contenuto entrano in comunicazione, così che quello che è un problema di significato (che cosa devo dire?) può diventare un problema di forma (come lo devo dire?) e viceversa (cfr. figura 2). Così, affrontando una consegna di scrittura, lo scrittore maturo ed esperto tende a collegare i due piani nella convinzione che la forma possa illuminare il contenuto e il contenuto la forma. Poniamo, ad esempio, nuovamente *L'oggetto che mi è più caro*. Affrontata secondo il modello del trasformare le conoscenze, questa consegna richiede un'ispezione della memoria non solo per dire qual è l'oggetto in questione, ma soprattutto per pensare perché lo è. Questo processo decisionale comporta alcune prove formali, soprattutto comporta l'individuazione di una serie di prove che motivino la scelta e questo può avere ripercussioni sul modo in cui il testo si presenta. In breve, chi scrive trasforma le conoscenze perché usa gli schemi discorsivi posseduti per mettere ordine in ciò che sa, originando conoscenze nuove e insospettate. È a questo livello che si esercita il ruolo più potente della scrittura, quello creativo, secondo quella che Bereiter chiama «fase epistemica della scrittura». Chi scrive sa alla fine del suo testo qualcosa

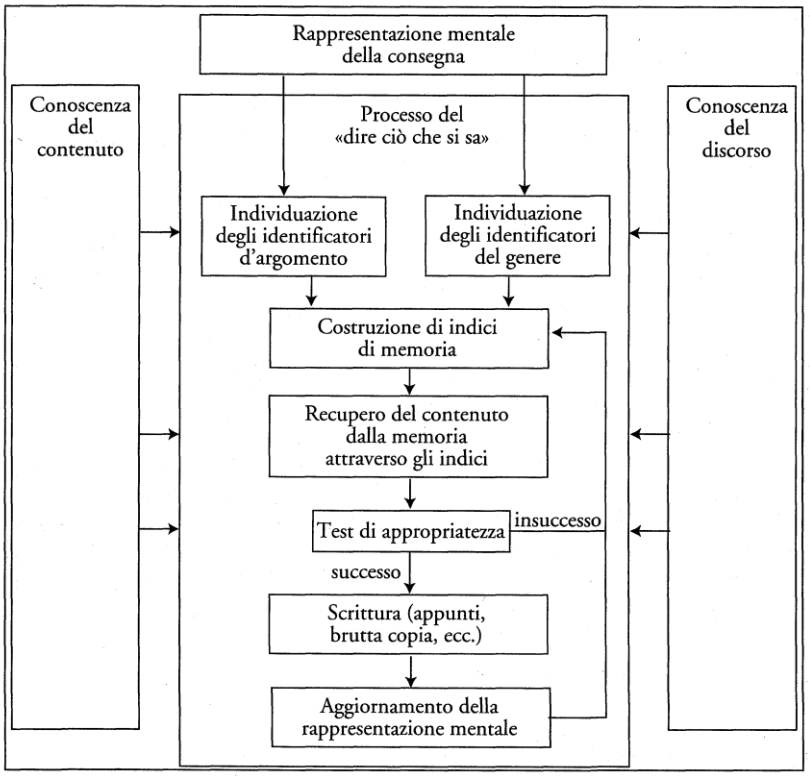

Figura 1. *Il modello del dire le conoscenze, di Bereiter e Scardamalia.*

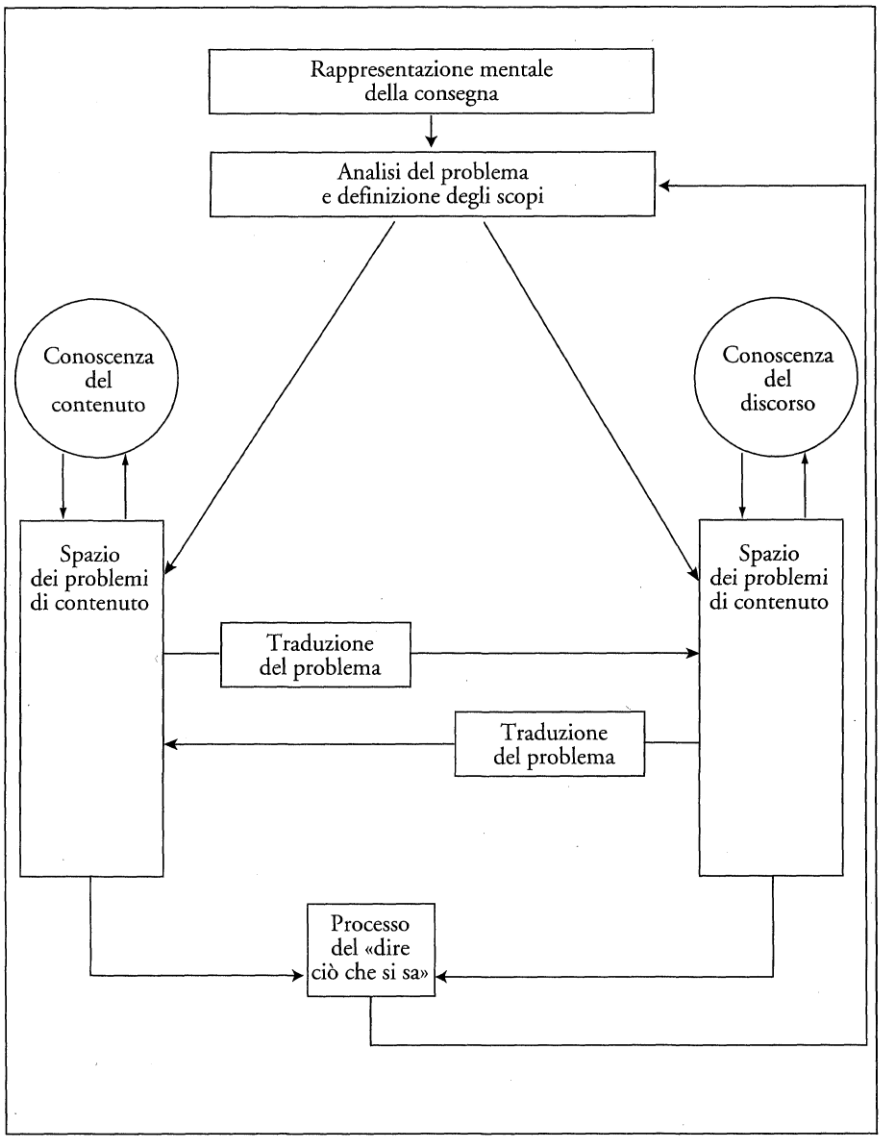

Figura 2. *Il modello del trasformare le conoscenze, di Bereiter e Scardamalia.*

che prima di scrivere non sapeva o sapeva male, in maniera confusa e provvisoria (il segno – ci ha insegnato Peirce – è quella cosa conoscendo la quale conosco qualcosa in più). Da questo punto di vista, lo scrittore è all'inizio del suo testo come l'eroe delle fiabe che sa che deve partire per incontrare non-si-sa-chi e per arrivare non-si-sa-dove.

Si noterà come nel modello del *trasformare le conoscenze*, l'azione dialogica tra forma e contenuto preceda quella del *dire le conoscenze,* che tuttavia si ripresenta come sbocco terminale del processo di decisione problemica. Ancora una volta, dunque, il processo di scrittura è visto come un processo duplice in cui il soggetto si sdoppia nelle vesti di valutatore (interprete) ed esecutore della propria avventura cognitiva. Si tratta di un aspetto decisivo dello scrivere che ci porta a un approfondimento della sua natura semiotica. Il punto è che occorre rifiutare la visione ingenua secondo cui scrivere sia una semplice trasposizione tra due linguaggi, quello parlato in quello scritto, quello pensato

in quello visivo. Il testo che risulta da un atto di scrittura è semmai il risultato di una tensione comunicativa tra linguaggi (Jakobson avrebbe preferito «traduttiva»). Detto più semplicemente, per gli apprendisti scrittori non è difficile richiamare conoscenze e tradurle in un formato discorsivo; ciò di cui difettano e in cui possono provare difficoltà è controllare la forza discorsiva delle loro idee, una forza che riguarda il modo in cui il lettore può interpretare ciò che dicono. Scrivere, da questo punto di vista, è sempre interpretare un modello della comunicazione.

Considerato secondo questa prospettiva, il contributo dei modelli di Bereiter e Scardamalia è decisivo e indica una pista di sicuro vantaggio didattico nell'affrontare l'insegnamento della scrittura. E tuttavia è un modello che va perfezionato perché lascia ancora sullo sfondo l'idea di *lingua scritta*, di come cioè intervengano gli schemi discorsivi e testuali, di come essa controlli e diriga il nostro istinto a dire le conoscenze. Più semplicemente, dovremmo chiederci come si formi la lingua scritta perché spesso le conoscenze non si dicono, ma *si devono dire* posto che il nostro intervento discorsivo sia pilotato dalla comunità discorsiva all'interno della quale produciamo i testi scritti.

Questo modo di affrontare il problema ci porta più direttamente nel cuore del cognitivismo e della semiotica, perché ci spinge a tornare a Vygotskij, ad alcune sue idee sul primato del sociale rispetto all'individuale nel processo educativo. Ad esempio, quando impara a leggere o a scrivere, un bambino non impara solamente a elaborare conoscenze. Impara qualcosa di più raffinato: impara a riconoscere le sue affermazioni come vere o come false, a considerare qualcosa come un esempio, qualcos'altro come un'analogia e qualcos'altro ancora come un inferenza. In breve, il bambino impara a interpretare i suoi enunciati linguistici e a distinguere un'asserzione onesta da una disonesta, una punzecchiatura da uno scherzo, un'esagerazione da un'insolenza, una narrazione da un proverbio. Questo lento processo di appropriazione testuale è il risultato del suo interagire con i pari e con gli adulti. La vita intermentale determina così la sua conoscenza intramentale e di fatto quello che interpretiamo come conoscenza diventa una credenza, un «credere-che» pronto a pilotare e governare gli atteggiamenti all'interno dei sistemi di comunicazione interpersonale. Per dirla con il filosofo americano Davidson (1994) «solo un essere in grado di interpretare il discorso può avere il concetto di pensiero».

4. L'autorità della lingua, le comunità testuali

Su questi punti, le idee di Vygostkij sono decisive. Dice lo psicologo russo: «la dimensione sociale della coscienza è primaria e precedente nel tempo. La dimensione individuale della coscienza è secondaria e derivata» (Vygostkij 1980: 30 – lo scritto russo è del 1925). Come è noto, le implicazioni di questa teoria porteranno poi il nostro autore a sviluppare un'importante serie di concetti pedagogici come il problema più generale dell'interiorizzazione del linguaggio e la stessa idea di "zona di sviluppo prossimo". In realtà, l'insistenza con cui nei primi decenni del nostro secolo si distinguono negli studi sul linguaggio due piani, uno primario sociale e uno secondario individuale, ricorre in più di uno studioso e può forse essere rintracciata, fra gli altri, nel pensiero di Saussure (con la distinzione *langue-parole*), in quello di Sklovskij (nei processi di deautomatizzazione dell'arte) o di Bachtin (con il suo sistema dialogico) per venire fino alla scuola semiologica di Tartu, dove Lotman, Uspenskij e molti altri studiosi la traducono nei concetti di sistema semiotico primario e secondario di modellizzazione. Scrivere è un sistema secondario di modellizzazione in quanto si esercita sul sistema primario del pensiero. Lo dice con chiarezza Vygotskij:

> [...] un aspetto di questo sistema [cioè della scrittura] è che si tratta di un simbolismo di second'ordine, che gradualmente si trasforma in simbolismo diretto. Questo significa che la lingua scritta consiste di un sistema di segni che designano i suoni e le parole della lingua scritta. Gradualmente questo legame intermedio (la lingua parlata) scompare e la lingua scritta è trasformata in un sistema di segni che simbolizzano direttamente le entità e i rapporti tra di esse. (Vygostkij 1980: 154 – lo scritto russo è contenuto in una raccolta del 1935).

Tralasciando molte altre osservazioni su questo punto consideriamo semplicemente quanto è importante questa idea di "lingua scritta". Per scrivere, occorre avere un'immagine del proprio linguaggio come della propria vita, comprese le cose che lo scrittore pensa e quelle in cui crede. Le une e le altre sono acquisite dal bambino per via mediata: esse si presentano dapprima nelle relazioni con gli altri e nei rapporti con gli strumenti semiotici. Per potere accedere a queste relazioni e rapporti, il bambino deve avere una cultura, deve cioè vivere immerso all'interno di una comunità testuale in cui le sue parole e la sua vita sono messe a confronto con le parole e la vita della comunità in cui vive. Imparando a scrivere non solo il bambino impara a comunicare, ma impara a interpretare il mondo. In breve, scrivere rimette in comunicazione il bambino con i modi ordinari del vivere quotidiano e gli fa sapere di saperli. Questo è il punto.

Se applichiamo all'educare a scrivere l'affermazione di Vygotskij secondo cui il bambino interiorizza e costruisce il suo modo di comunicare con il mondo attraverso la sua vita intermentale, allora si può sostenere che il funzionamento mentale individuale si forma attraverso l'interiorizzazione del discorso sociale. Un'idea questa cara a Bachtin, che la precisa nel senso delle interazioni dialogiche: scrivere è pensare insieme a qualcuno che si materializza nella forma della lingua scritta. Per questo, è sempre vero che ciò che scriviamo è ciò che pensiamo.

Ma, se accettiamo questa prospettiva, la conseguenza è che non si interiorizzano solo le strategie cognitive che portano alla formazione di abilità linguistiche o gli *script* o i *frame* o gli altri formati di rappresentazione del significato; si interiorizzano forme di pensiero che sono in accordo con un sistema di potere e con un sistema di valori. L'efficacia, la potenza cognitiva del processo di scrittura dipende dal modo in cui chi apprende collega il contesto socio-culturale al funzionamento mentale suo individuale. Il che, alla lunga, segnala come sia difficile espungere il significato dai processi dell'apprendere a scrivere per intenderlo semplicemente come un *restbegriff*, un concetto residuo e in minoranza rispetto ad altre esigenze. In realtà, i valori cognitivi sono un aspetto essenziale del funzionamento mentale umano, come lo sono nei processi individuali di scrittura perché esprimono un sistema di preferenze e di modelli interpretativi.

Insisto su questo punto perché il cognitivismo si è presentato sulla scena della didattica con un forte accento sulle prestazioni individuali, un accento che qualcuno[6] ha chiamato «riduzionismo individualistico». Negli anni immediatamente successivi alle *Tesi* del GISCEL, la tendenza è stata quella di trattare i processi sociali come copia ed espressione dei processi individuali, secondo un'impostazione particolarmente diffusa oggi sul piano dei mass-media. Questa tendenza ha finito per far dimenticare come siano di fatto i contesti socioculturali a determinare l'immagine che la lingua scritta ha presso gli studenti, compresi i loro consumi intellettuali e la loro disponibilità a pensare. Per contro, occorrerebbe tornare – secondo un'impostazione espressa con chiarezza nelle *Tesi* – a studiare e valutare come il discorso d'aula, il contesto socioculturale di

[6] Wertsch e Rupert (1993: 29-43).

apprendimento riesca a favorire la formazione intramentale sfruttando fino in fondo le potenzialità degli strumenti di mediazione e in particolare, tra questi, la scrittura.

5. Io-Egli, Io-Tu, Io-Io

Ma torniamo ora, con questa premessa, alla lingua scritta, e al problema di fondo di ogni scrittore che si accinga a scrivere e di ogni teoria semiotica che voglia proporre delle riflessioni serie sulla comunicazione. Il problema che si pone ogni scrittore è «a chi scrivo?». La domanda non è così banale come potrebbe apparire a prima vista, anzi, per come la vedo io, tocca l'essenza stessa della scrittura come comunicazione, e in definitiva di ogni sua didattica. In realtà, quando qualcuno scrive, presenta una relazione a un convegno, affronta la prova scritta della maturità o progetta la sua tesi di laurea, il suo discorso è proiettato dall'immagine che lo scrittore, il relatore o gli studenti hanno del destinatario (o dei destinatari) dei loro scritti. Senza anticipare l'universo di credenze condivise, a cominciare dal linguaggio, com'è possibile mettersi in comunicazione con qualcuno?

Questo problema è così importante che è entrato un po' in tutte le principali teorie sulla comunicazione. In particolare, è entrato in un sempre attuale, splendido saggio di Jurij Lotman[7] e che, a mio parere, deve moltissimo alle idee espresse da Vygostkij in *Pensiero e linguaggio* (un tema questo che posso solo accennare qui). In questo saggio, Lotman parte dal notissimo modello di R. Jakobson, quello che una trentina di anni addietro diffuse in tutta la cultura occidentale le nozioni di mittente, destinatario, messaggio e codice, secondo una terminologia che è ormai penetrata in qualsiasi testo scolastico. Ora, nel suo saggio Lotman pone in discussione il modello segnalandone la fissità: è solo per generosità intellettuale che tendiamo a pensare alla comunicazione come fissata lungo una linea che permette a un mittente di contattare un destinatario e di trasmettergli un messaggio. Il semiologo russo osserva invece che nella meccanica della cultura, come in quella personale, esistono almeno due canali organizzati in maniera diversa. Semplificando molto, si può dire che Lotman pensasse alla comunicazione come o eterodiretta (all'altro da sé) o autodiretta (al sé). Per questa ragione il saggio propone due modelli, che Lotman ha chiamato rispettivamente «comunicazione Io-Egli» e «comunicazione Io-Io».

Il primo modello (Io-Egli) contempla quei messaggi in cui un Io (il mittente, lo scrittore) possiede l'informazione e la trasmette a un Egli che è l'oggetto reale della sua comunicazione, in quanto si presuppone che l'informazione non gli sia nota. In questo caso, mentre variano gli attori della comunicazione (mittente e destinatario), risultano costanti il messaggio e il testo. È il caso tipico di uno scienziato che proponga una sua ricerca, dello studente che affronti la prova della maturità e di quei casi in cui si assuma che la lingua, come forma e contenuto, svolga il ruolo centrale della trasmissione del messaggio. Nella comunicazione Io-Egli il testo risulterà il più vicino possibile al linguaggio come strumento regolato dalla propria comunità testuale.

Il secondo modello presenta invece una situazione per certi aspetti paradossale: il soggetto-mittente trasmette un messaggio a se stesso, cioè alla stessa persona che

[7] Lotman (1973: 111-133); ma si veda anche Lotman (1975), e in particolare l'introduzione della curatrice D. Ferrari Bravo.

dovrebbe conoscere o possedere l'informazione. In questo secondo caso, in realtà il mittente autocomunica, perché alla fine il messaggio che arriva all'Io-destinatario crea un significato supplementare, aggiungendo informazioni che non erano previste all'inizio della comunicazione. In questo caso, permangono costanti gli attori della comunicazione (che coincidono nella stessa persona) e varia invece il messaggio, che assume maggiore autonomia semantica, cioè maggiore carico informativo, come avviene per la diaristica, i saggi di riflessione personale, la poesia e per molti altri testi. Nella comunicazione Io-Io il testo risulta il più vicino possibile al linguaggio interiore, al linguaggio "per sé", comprese le abbreviazioni (si pensi al TVTB di tante smemorande), la sintassi sciolta e paratattica e in genere l'autonomia del contenuto rispetto alla forma.

Questi modelli di orientamento dei messaggi rispetto alla comunicazione hanno una forte rilevanza sociale, almeno a seguire Lotman. È chiaro ad esempio che la comunicazione Io-Io tende a rafforzare tutti i casi in cui sia richiesta un rilevante attività spirituale. Forse è meno chiaro che l'orientamento Io-Egli tende invece ad aumentare la passività sociale soprattutto per coloro che si trovano nella posizione di destinatari dei messaggi. Come osserva Lotman, il lettore del romanzo moderno europeo è molto più passivo dell'ascoltatore della fiaba di magia, così come lo spettatore di una rappresentazione teatrale è più passivo di chi partecipa a un carnevale. In più, la tendenza attuale della comunicazione come oggetto di scambio (si pensi a Internet) finisce per rafforzare la delega agli interpreti istituzionali, cioè ai traduttori e ai divulgatori dei discorsi sociali.

Ma, a parte queste considerazioni, che mi limito a segnalare rapidamente, questi due modelli possono essere utili per affrontare meglio quel tanto di implicito comunicativo dell'attività di scrittura a scuola, dove un'abitudine inveterata ci porta a congelare nella passività della lingua ogni comunicazione possibile, spesso sottraendola a quel dialogo concreto e reale che ne dovrebbe formare la cifra costitutiva.

6. Come è cambiata la scrittura dei bambini

Veniamo allora, con tutte le considerazioni sin qui proposte – compresi i modelli di cui abbiamo appena parlato (Io-Egli, Io-Io) – alla scrittura dei bambini e degli adolescenti. Da qualche anno a questa parte, abbiamo finalmente delle osservazioni, soprattutto da parte degli storici delle mentalità, che tengono presente il modo diverso in cui i bambini hanno espresso la loro cultura nella scrittura, a scuola come a casa, nel corso del nostro secolo[8]. Tra le tante idee stimolanti, vi è anche quella di cui disponiamo oggi intorno all'italiano scolastico, di cui diremo qualcosa discutendo tre temi rispettivamente degli anni Trenta, Sessanta e Novanta.

Prima però vorrei proporre una considerazione più generale. È notissimo che nel corso del Novecento, almeno fino agli anni immediatamente successivi alle *Tesi* del GISCEL, la scrittura a scuola è affidata sostanzialmente al tema, al riassunto e alla parafrasi di testi letterari. Eviterò di parlare di queste due ultime esercitazioni[9]. Se invece riflettiamo sui temi,

[8] Su questo punto, si vedano i saggi raccolti nel bellissimo volume di Antonelli e Becchi (1995), che affronta dettagliatamente e in prospettiva storica come si è sviluppata la cultura infantile espressa nella lingua disponibile ai bambini. In particolare, si veda la puntuale, intelligente prefazione e, per quanto riguarda una ricostruzione dell'italiano scolastico, sempre in questo volume, si legga il saggio di M. A. Cortelazzo, una generalizzazione e puntualizzazione delle osservazioni di M. Moneglia (1982). Prezioso e accurato, per comprendere l'italiano espresso soprattutto nei temi, è il saggio di N. De Blasi (1993).

[9] Su questi argomenti di ricerca, si può vedere Corno (1987); Corno (1989); Corno (1991 a) e Corno (1991b).

vale la pena di tornare sulle consegne e sui titoli, che sono spie particolarmente efficienti per indicare il tipo di composizione scritta dominante in questa esercitazione scolastica. Un'ipotesi, che segue quella proposta da Massimo Moneglia[10] in un brillante saggio sulla scrittura dei bambini, è che gli anni Sessanta segnano una svolta di paradigma nella scrittura scolastica soprattutto nel tipo di italiano che i bambini dimostrano di voler utilizzare nelle loro scritture. Lo stesso si può dire per i titoli. Prima di allora vigeva per lo più il modello Io-Egli, almeno nel senso che l'adolescente veniva invitato a sottostare a stereotipi tematici in cui domina l'assegnazione di argomenti ideati secondo una visione non solo autoritaria, ma – diciamolo con franchezza – terrorizzante e vagamente funeraria. Lo dimostrano i titoli seguenti, esempi di consegue di scrittura del primo Novecento[11]:

1. *Una giovanetta commise una cattiva azione alla mamma. Quale fu? Come passò la notte questa giovanetta? Appena si alzò la mattina cosa fece?*
2. *Fuggi la compagnia dei tristi, ripeteva il babbo a Costantino. Questi non volle ascoltarlo, ed ora...*
3. *Piove a dirotto e un povero bambino si trascina piangendo per le vie fangose.*
4. *Un brutto fatto durante la ricreazione.*
5. *Scriva l'alunno alla sua buona mamma, e le narri un caso pietoso di cui egli è stato spettatore nell'andare a scuola.*
6. *Il giorno dei morti al cimitero.*
7. *Tutti, chi più, chi meno, hanno dei dispiaceri. Orbene, dimmi quello che ti arrecò maggior dolore.*
8. *La mamma è malata. Adelia, quantunque tredicenne, ne deve fare le veci e sorvegliare le sorelline minori. Come adempie questa difficile commissione la buona giovinetta?*
9. *Effetti dell'ubriachezza.*
10. *Raccontate come Amelia, fanciulla buona ed affettuosa, invitata ad un divertimento, preferisce rimanere in casa a tenere compagnia alla sorellina malata.*

Possiamo interpretare variamente queste consegne e insistere sulle difficilissime situazioni in cui operavano i maestri elementari nella prima metà del secolo, in situazioni di arretratezza economica e di vera miseria che toccava la maggior parte degli scolari. Ma il guaio è che questo atteggiamento, che qualcuno ha definito "sadomasochistico" (Bini, 1981; ma si veda anche De Blasi, 1993) è poi penetrato in profondità nella didattica dell'italiano fino a permeare di sé le esercitazioni grammaticali di scrittura, dove viene esibita una visione sconsolata e tragica della vita. E tuttavia essa segnala il retaggio di una didattica ottocentesca, così ben descritta da Foucault in *Sorvegliare e punire* dove la scrittura, ad esempio il moltiplicarsi dei «penso di punizione», indicano che essa era vissuta come espressione di un Egli-simbolico o istituzionale da rispettare e confermare[12].

Le cose non è che mutino nella sostanza neppure dopo gli anni Cinquanta anche se il filone «strappalacrime» sembra ormai esaurito. Eppure, a ben guardare esso viene sostituito da una tipologia di consegne che brilla per genericità con titoli ancora documentati oggi, tipo «Il mio scopo nella vita», «Il significato della poesia di Dante» o, più rudemente, «Finalità dell'esistenza umana» (De Blasi, 1993: 420). Quello che manca ancora è la concezione funzionale della lingua, il moltiplicarsi delle occasioni testuali e soprattutto una risposta alle accuse di Tullio De Mauro che nel 1975 sottolineava come questa impostazione così astratta impedisse di sapere «perché, per chi e a che fine si scrive» (De Mauro, 1975: 299).

[10] Moneglia (1982). Il tema riportato in queste pagine è tratto da quest'opera e si trova a p. 264 (Tav. XIV).

[11] Da Trifone (1990) e Pesce (1908), citati in nota da De Blasi (1993: 419, n. 34).

[12] Foucault (1976), soprattutto alle pp. 196 e ss. (e, sullo stesso punto, cfr. Antonelli, Bechi (1995: IX e ss.).

Ma, come si diceva, in principio la comunicazione è orientata e costruita direttamente sul modello Io-Egli. In questo caso, il bambino non scrive né a se stesso né a un destinatario reale, ma alla «lingua» stessa, sia pure materializzata nella figura del maestro. È il caso ad esempio di questo tema, scritto nell'anno scolastico 1933-1934 da un bambino di quarta elementare sulla più celebrata fra tutte le consegne di scrittura:

> La MIA MAMMA
>
> *La mia mamma si chiama Rina; ella è molto buona e laboriosa. Mi ha allevato e mi assiste anche adesso. Se mi trovo un po' indisposto è lei che mi cura e fa anche dei sacrifici per me, e chi sa quante volte è stata in pensiero per me! È laboriosa e mi corregge. Sbriga le faccende di casa. Mi rammento che due anni fa ebbi* [correzione del maestro da un precedente «ho avuto»] *la bronchite acuta, stava a vegliarmi tutte le notti; io le dicevo che andasse a dormire, ma lei mi diceva di no. Molte volte, io, penso a quei fanciulli che non hanno la mamma, e, quando sono ammalati, non hanno la mamma che li [correzione del maestro da un precedente «gli»] cura. Certe volte non ero capace di parlare, lei mi domandava come stavo ed io non le rispondevo. Allora si metteva a pregare e andava a chiamare il dottore. La mia mamma provvede a tutto; pensa a coprirmi d'inverno, a tenermi sempre pulito e ordinato*[13].

Si tratta, come si avrà modo di vedere, di uno scritto che quanto a resa espressiva non si differenzia di molto dalle modalità di scrittura di un bambino che oggi frequenti la quinta elementare o la prima media (a parte quell'*ella* iniziale). Semmai, è immediatamente visibile come la lingua usata sia un italiano lessicalmente molto sorvegliato (si veda *indisposto, laboriosa, mi assiste, mi rammento, bronchite acuta, vegliarmi, provvede*) e sintatticamente curato.

Per contro, è il piano del contenuto che ci illustra bene come il bambino, più che pensare, dia l'impressione di copiare un modello «forte» che la cultura gli prescrive. Lo segnala la testualità dello scritto che presenta due «spie cognitive» particolarmente evidenti. Da un lato, il testo evidenzia stilemi tipici di una lingua in formazione (si noti quel *Certe volte non ero capace di parlare*) cosa che ci farebbe propendere per l'autenticità dello scritto. Dall'altro, esso presenta dati di interesse ancora maggiore. Si veda il problema della «progressione tematica» o *topicalizzazione*, cioè del modo in cui le idee vengono sviluppate e si richiamano nel testo. Da questo punto di vista, la mente del bambino sembra dominata dall'idea di «quantità», secondo uno stile cognitivo che è assolutamente tipico degli apprendisti scrittori. In questo caso, l'accesso al simbolico del figlio della signora Rina avviene attraverso quel *un po' indisposto* (non indisposto del tutto, ma anche solo un po') che apre una tessitura tematica di quantificazione (si potrebbe dire un'isotopia quantificante) che ritorna, via via, nelle espressioni *quante volte, due anni fa, tutte le notti, molte volte, certe volte, provvede a tutto* e *sempre pulito e ordinato*.

Per esprimerci metaforicamente, potremmo dire che siamo di fronte a un "bambino computazionalista", semplicemente per osservare il fondo del ragionamento di chi scrive. Si tratta di un ragionamento che in realtà segnala una sorta di *primitivo semiotico testuale* (per esprimerci nuovamente con Caprettini[14]). Questa considerazione allude ad almeno

[13] Il tema è riportato in appendice a Cortelazzo (1995: 249).

[14] L'idea di «primitivi semiotici» compare un po' in tutto il volume di Caprettini (1997) e in particolare alle pp. 57 e ss.

due caratteristiche. La prima è l'idea che un testo sia composto di parti (cosa nota ai testualisti sin dai tempi di Aristotele) e che sia proprio questo primitivo a pilotare il bambino nella costruzione dei siparietti attraverso i quali illustra i suoi rapporti con la mamma. La seconda è l'idea che il bambino vuole dare una consistenza referenziale forte a quanto dice e allora decide di quantificare, di legare i suoi pensieri a una generalizzazione simbolica capace di legittimare la sua rappresentazione. Difatti che cosa c'è di meglio del numero per catturare i propri riferimenti alla realtà? Chi ha imparato a scrivere nella scuola elementare prima degli anni Sessanta – io sono tra questi – ricorderà come ai nove-dieci anni di età di allora fosse difficile sfuggire a questo istinto per le quantità (per altro espresso così concretamente nei voti dei maestri di allora).

Un analogo istinto alla quantificazione è presente anche nel tema di una bambina degli anni Sessanta, salvo che in questo caso il primitivo della organizzazione in parti di un testo scritto è posseduto a livello più profondo, come dire che è entrato ormai nella competenza testuale dello scrittore. Siamo di fronte a una composizione scritta che sviluppa una consegna analoga: dire qualcosa sulla propria famiglia.

PRESENTO LA MIA FAMIGLIA

- State zitti - dice il babbo - voglio ascoltare la radio; con voi non si può sentire mai niente, sembra di essere in un manicomio!

Il babbo ha ragione, perché noi siamo quattro fratelli ed anche Fabrizio, che è il più piccolo, che ha soltanto tre mesi e mezzo, fa baccano mettendosi a piangere; e noi siamo molto chiassosi. Però il babbo è scherzoso e molto buono, a volte gioca anche con noi. La mamma si inquieta spesso con Guido, l'altro mio fratello, perché ne fa di tutti i colori; appena la mamma ha pulito una stanza, Guido va là e mette di nuovo tutto sottosopra. La mamma ha finito per non sopportarlo più [correzione del maestro da un precedente «per non lo sopporta più»], *e gli ha promesso che se non si metterà buono, per carnevale gli comprerà una maschera da moscone. La mamma è laboriosa e ci ricolma di gentilezze e cure e tutti noi le vogliamo bene. Mia sorella Elena è affettuosa e molto timida. Guai a me, se vado a ficcare il naso nei suoi affari, comincia a molestarmi e a darmi noia. Ella corre subito da Guido e gli chiede di difenderla, ma io mi nascondo dietro la porta, e quando passa a Guido, gli tiro una mestolata sulla testa.*

[Prato, 13 febbraio 1963; non è riportata l'età della bambina: quinta elementare, prima media?]

Questo tema proviene da una serie di scritti analizzati da Massimo Moneglia per illustrare la rottura di paradigma nella composizione scritta dei bambini, rottura che avverrebbe proprio intorno agli anni Sessanta. In questo caso, la svolta sarebbe segnalata da almeno due componenti del tema: da un lato, l'irruzione sulla scena scritta del discorso diretto iniziale, cosa non prevista o meno ricorrente nell'italiano scolastico dei decenni precedenti; dall'altro, la presenza di marcature sintattiche e lessicali dello scivolamento dello scritto verso il parlato come segnala quel gustoso pensiero finale (*Ella corre subito da Guido e gli chiede di difenderla, ma io mi nascondo dietro la porta, e quando passa a Guido, gli tiro una mestolata sulla testa*) che illustra un caso, come dicono i linguisti, di dislocazione a sinistra, o ancora come indicano quelle espressioni tipo *ficcare il naso* o *guai a me* che denunciano la loro chiara derivazione dall'oralità.

E tuttavia, questo tema dimostra davvero che i tempi sono cambiati almeno per la disponibilità a pensare della bambina. Lo chiarisce il procedimento della bambina nello

sviluppare la sua composizione. Si noti infatti come il testo sia strutturato in una serie di paragrafi che procedono secondo una linearità molto semplice a illustrare i componenti della famiglia (come indicano le prime parole di ciascun capoverso *il babbo, però il babbo, la mamma, la mamma, la mamma, mia sorella, ella*). La tecnica usata dimostra che in questo caso la bambina ricorre ad alcune aperture tematiche secondo una *progressione tematica derivata,* per cui l'informazione che precede all'interno di ciascun capoverso è assunta come «nuovo» argomento rispetto all'enunciato che segue. In altre parole, la bambina collega le informazioni sfruttando ciascun elemento nuovo come elemento di richiamo per le informazioni che ha in memoria. In questo caso, la bambina non solo scrive, ma pensa.

Per esprimerci metaforicamente, potremmo parlare di una "bambina connessionista" che fa scaturire il senso di quello che dice linearizzando i suoi pensieri e collegandoli secondo una visione «esemplare» e narrativa del mondo: come se ci volesse dire che la sua famiglia è una macchina narrativa, e che in questo caso l'Egli della lingua scritta è l'Io del tessuto sociale che fa da cornice ai suoi pensieri. Del resto, come non definire connessionista una bambina che prende a mestolate sulla testa il fratello, per prevenirne le azioni?

Ma veniamo al nostro ultimo tema, che ci porta direttamente ai nostri giorni. È stato scritto di recente da Isabella, una bambina che frequenta la prima media in una scuola della periferia torinese. A Isabella è stato chiesto di dire la sua su un argomento di più stretta attinenza personale come *Io e la paura*, senza alcuna preoccupazione per problemi di giudizio o di votazione:

> IO E LA PAURA
>
> *Io, sono, almeno, ero una bambina molto paurosa. Ho cominciato ad avere paura quando mio fratello, forse per farmi un dispetto, mi ha detto che c'era un mostro sotto il letto; sembrerà una cosa un pò* [sic] *stupida, ma dopo tutto avevo quattro anni! Questa paura è giunta fino ad ora, infatti ho ancora paura, la sera quando vado a dormire* [preferito a un precedente «a letto», cassato], *di trovarmi davanti I.T., un pagliaccio dei film dell'orrore che mangiava i bambini e, naturalmente mio fratello ne approfitta: ad esempio, una sera stavo guardando un film da sola, visto che i miei genitori erano già andati a letto perchè* [sic] *non si sentivano bene, ed all'improvviso vedo una mano che spunta dietro al divano e mi stringe* [preferito a un precedente «prende», cassato] *il braccio. «AAAAAH!» e Raffy subito a ridere: «Sei proprio una poppante!». Ed io verde di rabbia a guardarlo. Un'altra paura, che penso abbiano tutti gli studenti, è quella della interrogazione! Forse perchè* [sic] *io sò* [sic] *che anche se studio bene, può capitarmi di dimenticarmi tutto, insomma quando entra il professore entro nel panico più profondo e non ne esco fino a quando l'insegnante decide di interrogare qualcun'altro. La mia terza e più cara (per mia fortuna) paura è quella di una sgridata presa dai miei genitori; questo capita quando* [segue un «ne» cassato] *combino uno dei miei soliti pasticci, ma devono essere molto brutti, come quando ho rotto, in una sola giornata, un bicchiere e una statuetta regalata da mia zia. Ed eccoci alla fine delle mie paure. Naturalmente ce ne sono molte altre ma ora non me le ricordo. Come vedete sono molto banali ma sono una persona paurosa dentro di me, che spesso non vuole mostrare quello di cui, invece, ha paura veramente.*
>
> [Isabella, prima media; Torino, 4 ottobre 1997]

Il tipo di lingua scritta presente in questa composizione non solo dimostra incertezze evidenti proprio nell'ortografia, ma dimostra chiaramente come la tendenza al mescolamento

di registri sia ormai un aspetto quotidiano del linguaggio espresso a scuola scrivendo. Ci sono nello scritto della bambina spie evidenti di un registro colloquiale, di oralità giornaliera anche sintattica, come la paratassi costruita sulla successione lineare semplice quando la bambina racconta l'episodio dello scherzo del fratello. Ma su questa incidenza del parlato non vale forse la pena di insistere più di tanto. Una spia più interessante sembra invece la decisione della bambina di spettacolarizzare, per dir così, il suo tema, soprattutto quando fa ricorso a dispositivi metalinguistici come la lettera maiuscola (l'urlo della bambina come risposta allo scherzo del fratello) o il sottolineato usato per enfatizzare la parola *interrogazione.*

Indipendentemente da queste considerazioni, è probabilmente la disponibilità a pensare di Isabella l'aspetto più interessante del tema. Intanto si noterà come la bambina possegga l'idea di partizione testuale con grande chiarezza. Il tema si distribuisce infatti in un elenco di occasioni per avere paura ciascuna ben illustrata e, per così dire, autonoma. Ma l'aspetto forse più interessante è il modo in cui la bambina sta pensando a quello che deve dire. Si vedano l'inizio e la fine del tema. Fin dall'inizio Isabella trasforma il sapere su se stessa in un "sapere di sapere", come dimostra la bruciante inversione di discorso iniziale *Io, sono, almeno ero*, proseguita con la matura consapevolezza che *dopo tutto avevo quattro anni!* e più avanti con quel sicuro *io so* relativo alle interrogazioni.

Le sue conclusioni sono invece più inquietanti. Esse si aprono con un giornalistico *Ed eccoci alla fine delle mie paure.* La sensazione è che a questo punto Isabella abbia riletto la sua composizione, pensato e poi proseguito con un significato supplementare come se ci volesse dire «Va be', ho elencato le mie paure, ma sono poi proprio queste? o forse ce ne sono altre che non emergono perché sono – tra virgolette – "inconfessabili"?». Niente male davvero per una bambina di 10 anni!

In definitiva, per esprimerci ancora con una metafora, Isabella è una "bambina cognitiva", perché sa di sapere, sa di poter sfruttare la scrittura in questa direzione e si dispone a un colloquio con se stessa secondo una linea comunicativa Io-Io che appare convincente e in ogni caso ricca di informazioni (per certi aspetti quella linea che Bereiter e Scardamalia chiamano «trasformare le conoscenze»). Scrivendo e imparando a scrivere, Isabella dimostra di volere conoscere meglio se stessa e in questo percorso è evidente che la preoccupazione per la lingua scritta al suo livello più superficiale, ad esempio per l'ortografia, diventa secondaria e tutt'al più accessoria, per lasciare il posto a una competenza più marcatamente semiotica e testuale.

Con il tema di Isabella, eccoci giunti alla fine del discorso. Che cosa ci dicono il figlio della signora Rina, la bambina della mestolata e Isabella sull'oggetto delle nostre preoccupazioni, e cioè insegnare a scrivere oggi? Per come la vedo io, questi temi ci danno delle indicazioni utili e chiare. La prima è che i bambini, come gli adolescenti, hanno pensieri. Tocca a noi saperli cogliere. Non dobbiamo immaginare gli studenti, come probabilmente siamo stati abituati a fare negli anni che precedono le *Tesi* del GISCEL, come dei semplici cartografi che devono copiare una realtà che sta là fuori e che si impone in tutta la sua oggettività. È davvero difficile oggi pensare che esista qualcosa come una realtà «che sta là fuori». Ci sono al contrario segni evidenti di una maturità semiotica complessiva della cultura che aumenta la responsabilità della persona nel progettare le linee di una propria "comunità testuale", del proprio interagire con il mondo, del saper prendere decisioni e del saperle comunicare. Secondo me, è questo il punto ed è questo l'obiettivo di fondo dell'educazione linguistica. Per la didattica, questo potrebbe voler dire che occorre sdivinizzare l'idea delle composizioni scritte come oggetti intoccabili. I testi scritti sono invece oggetti che si rivedono, che comunicano, che esprimono stili di pensiero, che si offrono in una varietà impressionante di forme e di mediazioni testuali (ipertesto compreso). Ma, in senso più generale, questo potrebbe voler anche dire che educare, non solo

linguisticamente, significa assumersi la responsabilità della forma del mondo che il bambino, come l'adolescente, eredita[15]. Se questa forma non ci va, sappiamo di sapere che è con il suo aiuto che potremmo cambiarla. Basta volerlo.

Riferimenti bibliografici

Ambel M. (1989), "Per una didattica della scrittura come processo linguistico-cognitivo", in A. Becchetti *et alii* (a cura di), *Insegnare a scrivere, insegnare a capire*. Atti del Convegno organizzato dal LEND Veneto, Mestre-Venezia, Le Monnier.

Antonelli Q., Becchi E. (a cura di) (1995), *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza.

Banfi E. e Foraboschi D. (1995), "Giovanissimi e giovani scrivani nell'Egitto greco-romano", in Q. Antonelli e E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza, 43-60.

Bereiter C. e Scardamalia M. (1985), "Development of dialectical processes in composition", in R.D. Olson, N. Torrance e A. Hildyard (a cura di), *Literacy, Language, and Learning. The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge (Ma.), Cambridge University Press, 307-329.

Bereiter C. e Scardamalia M. (1995), *The Psychology of Written Composition* [1987]. Trad. it. *Psicologia della composizione scritta*. Introduzione, traduzione e cura di D. Corno, Firenze, La Nuova Italia.

Bertocchi D. (1989), "Obiettivi di scrittura nel raccordo scuola media-biennio", in A. Becchetti *et alii* (a cura di), *Insegnare a scrivere, insegnare a capire*. Atti del Convegno organizzato dal LEND Veneto, Mestre-Venezia, Le Monnier, 59-76.

Bini G. (1981), "Romanzi e realtà di maestri e maestre", in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia, Annali. IV. Intellettuali e potere*, Torino, Giulio Einaudi.

Bruner J. S. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Milano, Feltrinelli.

Caprettini G. P. (1997), *Segni, testi, comunicazione. Gli strumenti semiotici*, Torino, UTET Libreria.

Clark A. (1994) [1991], *Microcognizione. Filosofia, scienza cognitiva e reti neurali*, trad. it. Bologna, il Mulino.

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

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

Corno D. (1989), "Riassunti e commenti. Scrivere per capire, capire per scrivere", in A. Becchetti *et alii* (a cura di), *Insegnare a scrivere, insegnare a capire*. Atti del Convegno organizzato dal LEND Veneto, Mestre-Venezia, Le Monnier, 59-76.

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

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

[15] È un'idea di Hilary Putnam. Cfr. Putnam (1995).

Corno D. (1995), "Teorie della scrittura fa psicologia e semiotica". Introduzione alla trad. it. di C. Bereiter e M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia.

Cortelazzo M. A. (1995), "Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico", in Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza, 237-252.

Davidson D. (1994) [1984], *Verità e interpretazione*, trad. it. Bologna, il Mulino.

De Blasi N. (1993), "L'italiano nella scuola", in L. Serianni e P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana. I luoghi della codificazione.* Vol. I. Torino, Einaudi, 383-423.

De Mauro T. (1975), "Che cosa fare dei temi di italiano?", in AA.VV., *Questioni di didattica*, Roma, Editori Riuniti.

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

Foucault M. (1976) [1975], *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Torino, Einaudi.

Hayes J.R. e Flower L.S. (1980), "Identifying the organization of writing processes", in L.W. Gregg e E.R. Steinberg (a cura di*), Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 3-30.

Lotman J. M. (1973), "I due modelli della comunicazione del sistema della cultura", in R. Faccani, M. Marzaduri (a cura di), *Tipologia della cultura*, Milano, Bompiani.

Lotman J. M. (1975), *Semiotica e cultura*, trad. it. Milano-Napoli, Ricciardi.

Moneglia M. 1982, "Sul cambiamento dello stile della lingua scritta, scrivono i bambini", in AA.VV., *La lingua italiana in movimento*, Firenze, Accademia della Crusca, 241-276.

Pesce A. (1908), *Del comporre nelle scuole elementari*, Melfi, s.e.

Pozzo G. (1989), "Operazioni cognitive e linguistiche nel processo della scrittura, dalla consapevolezza al controllo", in A. Becchetti *et alii* (a cura di), *Insegnare a scrivere, insegnare a capire.* Atti del Convegno organizzato dal LEND Veneto, Mestre-Venezia, Le Monnier.

Putnam H. (1995) [1990], *Realismo dal volto umano*, trad. it. Bologna, il Mulino.

Trifone P. (1990), "Italiano in Abruzzo dopo l'Unità, gli "esercizi di lingua" di Checchina", in AA.VV., *Scritti offerti a Raffaele Laporta*, Chieti, s.e., 501-503.

Vygostkii L. S. (1983), *Antologia di scritti*, trad. it. Bologna, il Mulino.

Vygostkij L.S. (1980), "La preistoria della lingua scritta", in *Il processo cognitivo*, trad. it. Torino, Boringhieri, 153-172.

Wertsch J. V., Rupert, L. J. (1993), "L'interazione come azione mediata dagli strumenti culturali", in C. Pontecorvo (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, 29-43.

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