

La scrittura: un caso di *problem solving*¹

Maria Emanuela Piemontese

Premessa

Un interessante punto di partenza, per affrontare il tema dell'insegnamento e dell'apprendimento della scrittura, è la riflessione suggerita da due autori americani, William Grabe e Robert B. Kaplan (1996: 3). In generale, nelle società moderne, soprattutto in quelle più alfabetizzate ed economicamente più avanzate, la necessità di saper scrivere è molto più ampia della capacità effettivamente posseduta dai parlanti. Se prestiamo un po' di attenzione al modo in cui si dipana normalmente la nostra vita quotidiana, ci accorgiamo di quanto siamo costretti a misurarci, in modo produttivo e ricettivo, con una varietà sterminata di forme scritte. Certamente non tutte queste forme scritte possono essere messe sullo stesso piano. È di tutta evidenza che alcune sono fondamentali per il lavoro o la professione che esercitiamo, altre sono indispensabili per poterci muovere adeguatamente nella sempre più fitta rete di relazioni sociali, nazionali e sovranazionali, altre sono utili per coltivare interessi personali e collettivi. Altre, infine, possono apparirci (o essere realmente) meno importanti, ma non per questo sono meno presenti e coinvolgenti. Misurarsi con tutte queste forme di scrittura presuppone una capacità di controllo non banale dell'uso scritto o, meglio, degli usi scritti della nostra lingua. Tale capacità di controllo ci è richiesta sia quando usiamo la lingua come riceventi sia quando la usiamo come produttori.

Chiedersi *perché* la gente scrive, *a chi* scrive, *quali tipi di scrittura* sono realizzati da *quali gruppi* di persone e con *quali scopi* può aiutarci a capire l'esistenza dei molteplici *usi diversi* della scrittura. Oltre alla varietà dei contenuti, infatti, è la varietà dei produttori, dei contesti, degli obiettivi e dei destinatari che determina la varietà delle forme scritte. Nell'uso concreto della lingua scritta (ma il discorso vale anche per quella parlata) tutte queste *forme di varietà* di fatto s'intrecciano e interagiscono tra loro. Dal loro intreccio e dalla loro implicita interazione (cioè dalla loro *co-implicazione*) dipende la non banalità della capacità di controllo della lingua e dei suoi usi, produttivi e ricettivi.

La distanza che separa le richieste di capacità di controllo della lingua e dei suoi usi da parte della scuola e della società, da una parte, e le effettive capacità d'uso dei parlanti di una lingua, dall'altra, è la misura della maggiore o minore efficacia delle pratiche didattiche in tema di educazione linguistica (De Mauro, 2000: 11-22).

L'esigenza di riflettere sulla non banalità della capacità di controllo della lingua, soprattutto scritta, e sulle sue implicazioni didattiche accomuna la comunità scientifica e i docenti di tutti gli ordini e gradi della formazione (dalla scuola materna all'università). Gli ultimi due-tre decenni hanno portato, parallelamente al crescente bisogno di possesso e di

¹ In Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2002, pp. 5-40.

uso della lingua propria e di lingue altre, alla consapevolezza, da una parte, dell'insufficienza di una pratica didattica sganciata dalle acquisizioni teoriche più avanzate, dall'altra, della necessità di un impegno maggiore dei ricercatori nel rendere traducibili e applicabili le proprie acquisizioni in pratiche educative. Le strade che, in Italia, hanno condotto a questa consapevolezza sono state lunghe e variamente accidentate, ma sempre più conosciute e praticate (De Mauro, 1963; 1995; Ferreri e Guerriero, 1998).

Di questa nuova consapevolezza abbiamo varie spie. Una di esse, certo non l'unica, è il crescente bisogno di pratiche di scrittura efficaci, cioè funzionali alle esigenze comunicative del mondo produttivo del paese, delle amministrazioni pubbliche e delle aziende private. Un'altra spia è l'ampiezza della riflessione sulla *didattica* e sulle *pratiche della scrittura* che finalmente ha coinvolto tutto il mondo della scuola, e non più solo gruppi ristretti di insegnanti particolarmente sensibili al tema dell'educazione linguistica nella scuola dell'obbligo e in quella superiore. La riforma dell'esame di Stato del 1998, infatti, modificando le prove finali d'esame, ha spinto l'acceleratore di questa riflessione, rendendola – per forza di cose – generale e non più ristretta a gruppi di docenti più o meno numerosi e attivi. In poco tempo la riflessione è andata ben oltre la necessità imposta dalla contingenza della nuova prova finale d'italiano e ha toccato docenti non solo di materie letterarie nelle classi finali, ma anche docenti di altre discipline e delle classi precedenti, prima del triennio e poi anche del biennio.

Al di là delle valutazioni personali sulle modalità di introduzione delle nuove prove scritte d'italiano, a nessuno sfugge l'annosità della *querelle* sul tema d'italiano (De Mauro, 1977: 66-74). Di questa l'aspetto che ci interessa qui richiamare è quello che De Mauro, nel suo saggio del 1973, definiva «il suo anacronismo». Dopo trent'anni tale anacronismo si rivela plurimo e aggravato. Almeno su questo aspetto studiosi e addetti ai lavori di varie aree disciplinari (e di differenti opinioni personali), a distanza di vari anni, concordano abbastanza. Si tratta dell'aspetto, infatti, che più direttamente è responsabile della distanza, precedentemente ricordata e lamentata, tra addestramento scolastico agli usi della lingua e richieste sociali. La richiesta sociale di livelli mediamente più alti di alfabetizzazione, funzionali alla complessità organizzativa e produttiva delle società avanzate (Gallina, 2000) e l'insoddisfazione generale dei livelli medi di profitto raggiunti da una parte della nostra popolazione scolastica (Lucisano, 1994) richiedono agli addetti ai lavori di fare un passo avanti nella diffusione e generalizzazione di tecniche didattiche più consapevoli ed efficaci in tema di educazione linguistica, in generale, e della scrittura in particolare. Le acquisizioni delle moderne scienze del linguaggio, della comunicazione, della psicologia e della pedagogia possono aiutarci in questo compito non facile.

1. Le quattro abilità linguistiche: una per tutte, tutte per una

Quando si parla di una delle quattro abilità linguistiche (ascoltare/parlare, leggere/scrivere), linguisti, psicologi e pedagogisti partono sempre da una considerazione preliminare per evitare un rischio. Il rischio è quello di considerare tradizionalmente la scrittura e la lettura come capacità e competenze, se non proprio autonome, affrontabili separatamente sul piano degli studi teorici e delle applicazioni didattiche. A nostro avviso, la considerazione da cui partire è, invece, lo stretto collegamento tra la *formazione delle capacità di lettura* e la *formazione delle capacità di scrittura*. Non è possibile parlare dell'una se non in rapporto all'altra: il loro intrecciarsi produttivamente risulta evidente se ci si sofferma sugli aspetti di parallelismo esistenti tra l'abilità di scrittura e quella di lettura. Molti anni fa Carlo Bernardini e Tullio De Mauro hanno sottolineato che

sia *leggere* sia *scrivere* evocano accezioni diverse e parallele. [...] Ai livelli più alti, *leggere* e *scrivere* indicano attività molto complicate. [...] Per entrambi i verbi, le diverse accezioni sono come gradini di una scala, non si sale a uno successivo se non si è superato il primo, ciascuno più alto implica i precedenti. (Bernardini e De Mauro, 1985: 14-17)

Da queste parole trapela la *complessità* delle due capacità, quella di ricezione-comprensione e quella di produzione, prese sia singolarmente sia nel loro incontrarsi e intrecciarsi.

La natura complementare dei due processi è osservabile in tutta la sua complessità anche da un altro punto di vista, quello del processo di correzione e autocorrezione. Le considerazioni di Raffaele Simone intorno a questo processo ci aiutano a mettere a fuoco le ragioni della complessità dello scrivere. Come le capacità di lettura e le capacità di scrittura, anche le capacità di correzione e autocorrezione crescono con gli anni.

Non c'è dubbio che la lentezza del processo che porta al controllo pieno dei meccanismi di correzione sia dovuta a fatti mentali e cognitivi. Il più importante di questi, probabilmente, è la capacità [...] di formulare piani di testo e confrontare il testo effettivamente prodotto col piano che ad esso si riferisce, e di modificarlo fino a che testo e piano non si "somiglino" il più possibile. [...] Fino a che non matura la capacità di operare con piani di testo, la quantità e la qualità delle correzioni saranno ineluttabilmente piuttosto scarse (Simone, 1984: 40-46).

Ciò significa che imparare a scrivere, cioè a padroneggiare i diversi livelli di costruzione del testo, è un fatto tutt'altro che elementare perché richiede il possesso di tecniche complesse che possono essere imparate e insegnate, tenendo conto della gradualità del processo di maturazione logico-psicologico degli allievi e controllandola via via (Ferreiro e Teberosky, 1995; Kintsch e van Dijk, 1985; Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986).

In questo senso ci sembrano tuttora utili e applicabili alla scrittura le considerazioni che Daniela Bertocchi (1982) fa sul *curriculum* della lettura, quando pone l'accento: a) sull'assenza di insegnamento della lettura dopo la conclusione del primo ciclo elementare; b) sulla lettura vista, dopo la presunta acquisizione della tecnica in tale ciclo, come puro mezzo per il passaggio di contenuti; c) sull'assenza di un insegnamento curricolare che proceda verso obiettivi via via più complessi, attraverso passaggi intermedi verificati; d) sull'assenza di indagini scientifiche sistematiche nelle scuole italiane; e) sull'assenza di attenzione, tanto degli insegnanti quanto degli editori, alla leggibilità del testo; f) sulla mancanza di aggiornamento trasversale.

Il punto è che la scrittura, come la lettura, è stata vista ed è ancora spesso vista come strumento e non come oggetto di apprendimento e, in quanto tale, oggetto di insegnamento. Perché la scrittura possa diventare oggetto di apprendimento e di insegnamento è necessario che siano chiare a tutti gli insegnanti e, in modo particolare a chi insegna lingua e lingue, le ragioni della complessità della produzione dei testi, in generale, e di quelli scritti in particolare. Vale a dire la difficoltà di tenere contemporaneamente presenti, nella produzione di un testo, le caratteristiche specifiche dello strumento usato e dei vincoli entro i quali ci si muove e la variabilità linguistica, cioè la «variabilità degli stili collettivi e dei linguaggi speciali» (De Mauro, 1986).

Negli ultimi decenni la nostra attenzione è stata più volte – e da più parti – richiamata sull'inscindibilità dell'aspetto produttivo da quello ricettivo, legata alla natura dei processi comunicativi. Tuttavia una prova della prevalenza della concezione separatista delle due capacità è nel fatto che mentre la lettura è vista, giustamente, anche come strumento di acquisizione di livelli sempre più alti della capacità di scrittura, quest'ultima non è

considerata strumento, altrettanto potente ed efficace, di affinamento della capacità di lettura. L'idea unidirezionale degli effetti positivi della lettura sulla scrittura ha pesato e pesa negativamente sull'educazione alla scrittura che a scuola si riceve e si trasmette. Ciò che ora ci interessa recuperare sono le ragioni della complessità del produrre che quest'idea non aiuta a esplicitare né a spiegare, anzi oscura proprio.

Collocare la produzione di un testo scritto nell'ampio orizzonte semiotico della produzione di segnali ci costringe a riflettere sulla *complessità* e *problematicità* di tale produzione. Le ragioni della complessità della produzione di un qualsiasi segnale dipende dal fatto che esso può essere valutato e collocato (De Mauro, 1980), rispetto a

quattro dimensioni che noi chiamiamo, con nomi un po' tecnici, la *dimensione semantica* che è quella del rapporto tra il significato di un segno e i suoi possibili sensi, la *dimensione espressiva* che è quella del rapporto tra il significante e le diverse espressioni che possono realizzarlo, la *dimensione sintattica* che è quella del rapporto tra un segno e gli altri segni dello stesso codice, la *dimensione pragmatica* che è quella dell'utilizzazione che di un segno fanno gli utenti (emittenti e riceventi) per informarsi, minacciarsi, corteggiarsi, interrogarsi, ecc.

Mentre gli altri codici, come per esempio le segnaletiche, sono caratterizzati dal fatto che queste quattro dimensioni sono indipendenti, cioè non cambiano contemporaneamente, il codice lingua si caratterizza per la co-variabilità delle quattro dimensioni. La co-implicazione delle dimensioni dipende dalla indeterminatezza (o plasticità) del significato delle forme linguistiche. Di qui discende tutta la forza e la problematicità della produzione di testi in qualunque lingua. La forza è nella capacità delle lingue di consentirci di parlare di tutto a tutti e, in qualche modo, di far capire sempre qualcosa di ciò che vogliamo dire. La problematicità è nel saper governare l'intreccio delle quattro dimensioni che negli altri codici sono separate. Nella lingua, infatti, la dimensione sintattica riguarda non solo le scelte di costruzione di una frase, ma anche la connessione di ciascuna frase con tutte le altre del testo, la scelta delle singole parole e il modo di connetterle tra loro in frasi. La dimensione pragmatica comporta la necessità di tenere sempre presenti i destinatari possibili del testo. La dimensione semantica riguarda la conoscenza che si ha degli argomenti che si vogliono trattare. La dimensione espressiva riguarda infine le modalità di realizzazione materiale del segnale. Imparare a controllare contemporaneamente queste quattro dimensioni significa imparare a muoversi consapevolmente entro ampi spazi di libertà governati, tuttavia, da regole e vincoli di vario tipo.

2. La scrittura come tecnologia

Rispetto alle altre tre abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere) la scrittura ha sempre avuto, nella nostra scuola, un ruolo di primo piano, non esente tuttavia da ambiguità teoriche e pratiche. Un esempio di queste ambiguità: tradizionalmente la scrittura è (stata) usata come strumento privilegiato di valutazione perché ritenuto più sicuro ed, entro certi limiti, più oggettivo. Sostenere che non lo sia sarebbe difficile e pure insensato. Il punto è un altro. La scrittura può essere – ed è – una forma di verifica “seria” e più sicura delle altre, ma a certe condizioni. La principale è che non sia considerata e usata come strumento di verifica usato *a priori*, cioè a prescindere dalla didattica praticata di essa, rapportata sempre allo sviluppo psicolinguistico e cognitivo delle diverse fasce di età degli allievi. Nella pratica didattica, invece, la scrittura è stata spesso ridotta, dopo l'apprendimento strumentale nelle scuole elementari e medie, all'esercizio di un'abilità considerata, in parte, innata e, in parte, rinforzata solo dalla lettura di buoni autori. Di qui la scarsa attenzione per la produzione di

testi in funzione di precisi, cioè espliciti, *obiettivi, destinatari e contenuti* che determinano le scelte di registro, di volta in volta, più adeguate alla situazione comunicativa, ossia per la *scrittura come tecnologia*², cioè come insieme di capacità da praticare e affinare con l'esperienza. Definire in questo modo la scrittura aiuta a spiegare perché gli studenti incontrino tante difficoltà nella produzione di testi di vario genere: le capacità richieste non derivano, infatti, da fattori naturali, ma vengono apprese, accresciute e affinate mediante sforzi consapevoli e molta pratica.

L'insegnamento della scrittura come tecnologia (Piemontese, 1996), cioè come insieme di tecniche esplicite e graduate, si fonda su una triplice consapevolezza di natura teorica. Da una parte l'esistenza di una varietà estrema di possibili soluzioni espressive che la lingua consente di realizzare. Dall'altra, la possibilità per i parlanti di imparare a selezionare, per ogni situazione comunicativa, tra le tante possibili, la soluzione più adatta. Infine la teoricamente illimitata perfettibilità di ogni soluzione linguistica scelta. Proprio nell'abilità di scrittura si manifesta tutta l'illimitata *potenza della lingua* che è, nello stesso tempo, fonte di ricchezza, ma anche di qualche rischio, se la competenza dei parlanti è limitata o troppo statica. La consapevolezza teorica dell'assenza di limiti alla crescita individuale e collettiva della padronanza della lingua, anche scritta, non è stata mai alla base della didattica concreta della nostra lingua. Se da una parte non si può negare la complessità di tradurre tale consapevolezza teorica in pratiche didattiche precise e diffuse, dall'altra è anche vero che, laddove presente, tale consapevolezza è rimasta per lo più un'idea astratta. L'autoreferenzialità della capacità di scrittura (e della lettura) solo negli anni a noi più vicini ha iniziato ad apparire sempre più chiaramente un limite oggettivo della nostra formazione scolastica e universitaria.

Riuscire a garantire ai ragazzi e ai giovani, ai diversi livelli formativi, sia la consapevolezza della pluralità delle possibili soluzioni espressive che la lingua mette a disposizione, sia la capacità di imparare a praticarle nelle diverse situazioni di utenza della lingua, dentro la scuola e fuori di essa, è l'obiettivo principale di un'educazione linguistica realmente democratica.

3. Dalla teoria alla pratica

Secondo W. Grabe e R. Kaplan, negli ultimi quindici, vent'anni l'insegnamento della lettura è diventato il centro dell'attenzione di molti studi (psicolinguistico-cognitivi, di intelligenza artificiale, del processo di ricezione e comprensione) e il banco di prova dei tentativi di tradurre in pratica la teoria. Grazie a questi studi molte opinioni correnti su come "s'impara a leggere leggendo" sono apparse – almeno in parte – delle ipersemplicizzazioni. Per quanto riguarda l'insegnamento della scrittura, invece, la situazione è leggermente diversa. Nonostante le altrettanto consapevoli preoccupazioni per le difficoltà che gli studenti incontrano nello scrivere, i risultati sono molto meno soddisfacenti. L'insegnamento della scrittura ha ancora da mettere a frutto molte delle acquisizioni delle teorie psicolinguistiche e cognitive in quanto non sempre la ricerca sui modelli di produzione è preceduta o accompagnata da modelli di comprensione. La distanza tra la ricerca sulla teoria della scrittura e quella sulla pratica di essa riflette ampiamente la distanza tra gli interessi teorici e la realtà degli apprendenti. Per questa ragione, ricerca e insegnamento della

² W. Grabe & R. Kaplan parlano esplicitamente di *writing-as-technology* e affermano che «writing is not a natural ability that automatically accompanies maturation (Lieberman and Lieberman, 1990). Writing [...] involves training, instruction, practice, experience, and purpose. Saying that writing is a technology implies only that the way people learn to write is essentially different from the way they learn to speak, and there is no guarantee that any person will read or write without some assistance».

scrittura si basano su interessi e preferenze individuali, su studi soggettivi o sulla tradizione e, per le esigenze pratiche, su singoli obiettivi da raggiungere. Ciò di cui ha bisogno l'insegnamento della scrittura è una teoria della scrittura che fornisca un insieme di criteri essenziali basati sulle più recenti acquisizioni della linguistica testuale, della psicologia cognitiva, della retorica e della ricerca sulla composizione. Fattori cognitivi, sociali e linguistico-testuali sono da considerare nella loro stretta integrazione perché solo dalla visione integrata di tali fattori è possibile arrivare a delineare un'idea equilibrata di ciò che si intende comunemente per *essere capaci di scrivere*.

Come abbiamo detto in premessa, la domanda fondamentale cui dare una risposta basata su criteri tassonomici espliciti è: *chi scrive che cosa a chi, con quale scopo, perché, quando, dove e come?*

3.1. Chi

Chi scrive? Si tratta di una persona matura o una persona giovane? La loro esperienza di scrittura quale ampiezza ha? Si tratta di un professionista (scrittore, giornalista, ecc.) che vive sulla sua scrittura o di uno studente che, a scuola o all'università, deve essere valutato? Conoscere chi è che scrive, non la persona ovviamente, ma le sue caratteristiche sociolinguistiche e culturali, fornisce già un orientamento sulla natura della scrittura in esame.

3.2. Scrive

Il termine *scrive* indica normalmente sia il processo che l'esito del processo di scrittura. Qui ci interessa capire la natura strettamente linguistica dei testi. Quali sono le parti linguistiche del testo e in che modo le varie parti interagiscono tra loro? Quali sono le risorse linguistiche possedute da chi scrive e da chi legge? Come si collegano tra loro le varie frasi per formare un testo più esteso? Che cos'è la coerenza e quanta parte di essa risiede nel testo?

3.3. Che cosa

Comunemente chi scrive vuole dire qualcosa, trasmettere un messaggio. Più corretto è parlare di tipi di contenuto, di genere e di registro. Per *contenuto* s'intende non solo la conoscenza posseduta e che si vuole trasmettere, ma anche l'universo di conoscenze archiviate – e accessibili mediante processi automatici di recupero – che entrano in gioco nel processo di ricezione e produzione creando continuamente nuovi contenuti e nuove conoscenze. Benché non sia una nozione teorica del tutto pacifica, possiamo qui definire i *generi* come tipi di discorso definiti da proprietà formali esplicite e identificabili e da una struttura precisa. Il *registro* riguarda, invece, la scelta del livello di formalità o informalità che è determinata dall'argomento, dal canale (scritto, nel nostro caso) e dalla natura dei rapporti interpersonali, (*interpersonal tenor* in Halliday, 1978; Halliday and Hasan, 1989), cioè dei ruoli e delle relazioni, più o meno simmetrici, che intercorrono tra produttore e ricevente. Conoscenza del contenuto, generi e registri, nella loro interazione, comprendono al loro interno l'insieme delle risorse sociali, storico-geografiche e culturali che influenzano notevolmente la scrittura.

3.4. A chi

A chi si rivolge colui che scrive? A un destinatario ideale, astratto o a una persona conosciuta? A un pubblico ampio o a categorie specifiche di persone o a una persona precisa? Il destinatario che ha in mente chi scrive coincide davvero con il destinatario o i destinatari reali? Quanto coincidono le conoscenze del destinatario con quelle del produttore? Quanta e quale distanza di conoscenza li separa? Si tratta di domande apparentemente ovvie, ma di grande importanza teorica e pratica. Nell'insegnamento della scrittura, spesso, il ruolo del destinatario è sottovalutato, se non ignorato. Di solito, l'attenzione, lo sforzo degli studenti, in assenza di indicazioni precise del tipo di destinatario, è prevalentemente concentrato sul contenuto e sulla ricerca delle parole per esprimerlo. Solo secondariamente nasce, se nasce, la preoccupazione della forma linguistica che spesso prescinde proprio dal destinatario e dalle sue caratteristiche (quanto è ampio, quanto si conosce, quale ruolo riveste, quale bagaglio di conoscenze possiede, quanta conoscenza specialistica ha dell'argomento).

3.5. Con quale scopo

Genericamente si può dire che lo scopo di chi scrive è tentare di comunicare qualcosa a un destinatario/lettore. Perché la comunicazione riesca è necessario innanzitutto che il produttore abbia chiare le sue intenzioni e il contenuto che intende trasmettere. Perché anche al lettore siano chiare le intenzioni di chi scrive, produttore e ricevente devono potersi capire sulla base di alcuni principi condivisi, alcuni di tipo linguistico, altri di ordine psicologico e altri ancora di natura sociolinguistica.

3.6. Perché

Chiedersi perché la gente scrive significa interrogarsi sulle intenzioni profonde o sui motivi che possono o non possono coincidere con lo scopo funzionale del testo. A quali condizioni chi scrive non vuole essere esplicito fino in fondo? Oppure ci sono conoscenze e nozioni che non sono trasferibili mediante la scrittura? A quali condizioni gruppi di lettori possono non essere capaci di afferrare lo scopo del testo scritto? Secondo Grabe e Kaplan sarebbe preferibile osservare le intenzioni di chi scrive come se fossero collocate lungo una scala graduata di trasparenza. L'indicazione più chiara e palese è data dal *genere testuale* che di per sé fornisce un punto di riferimento immediato e sicuro. In tal caso l'intenzione è fortemente condizionata dal destinatario e dall'argomento. Un secondo parametro è quello dello "scopo" della scrittura che può essere indipendente dal genere testuale nel senso che possono esserci molti scopi che non hanno un rapporto biunivoco con un dato genere. Questi scopi utilizzati per essere messi in relazione diretta con l'intenzione risultano abbastanza chiari in quanto chi legge può facilmente inferire lo scopo di chi scrive. Per esempio chi scrive una lettera di presentazione può violare qualcuno dei criteri che definiscono il genere "lettera di presentazione", non per questo a un lettore informato sfuggirà lo scopo del testo. Un terzo livello di "intenzione" di chi scrive (intenzioni profonde o motivi) può essere costituito dall'entità dello sforzo che chi scrive chiede al destinatario di fare sul contenuto. In tal caso, chi scrive non necessariamente mette la chiarezza per il destinatario al di sopra di altre considerazioni.

3.7. Quando e dove

Si tratta di due nozioni alle quali, rispetto alle precedenti, le teorie della scrittura attribuiscono mediamente minore importanza. Questo non vuol dire che quando e dove si scrive siano parametri di per sé trascurabili o inesistenti. Rispetto agli altri parametri, sicuramente è meno importante per chi legge sapere se chi scrive scrive, di giorno o di notte, in un comodo ufficio o in condizioni ambientali precarie. Non è irrilevante però sapere, per esempio, quando è stata scritta una lettera se essa chiede al destinatario di ottemperare a qualche obbligo di legge entro un dato termine o se deve poter essere impugnata, entro un certo tempo, per presentare un reclamo. Le indicazioni spazio-temporali non influenzano necessariamente il processo di scrittura e la forma del testo, ma la loro assenza può costituire un grave pregiudizio per l'interpretazione da parte del destinatario.

3.8. Come

Quest'ultimo parametro riguarda essenzialmente il mezzo fisico usato per scrivere. Scrivere un testo usando la penna, una macchina da scrivere o un programma di scrittura (*word processor*) sembrerebbe ininfluenza per la struttura del testo. In realtà sono ancora pochi gli studi su questo aspetto della scrittura. Tuttavia, sulla base dei pochi studi esistenti, le possibilità di scrittura e di composizione (o presentazione) grafico-tipografica del testo messe a disposizione dai programmi di scrittura sembrano influenzare notevolmente sia l'estensione del testo sia la sua riscrittura (o correggibilità) almeno in situazioni didattiche osservabili e osservate.

Ciò che ci interessa qui concludere è che resta abbastanza aperto il dibattito sul processo e sui meccanismi della scrittura. Dagli anni Settanta ad oggi la ricerca è stata dominata essenzialmente da due gruppi di ricercatori: quello che fa capo a Flower e Hayes (1977) e quello che fa capo a Bereiter e Scardamalia (1987).

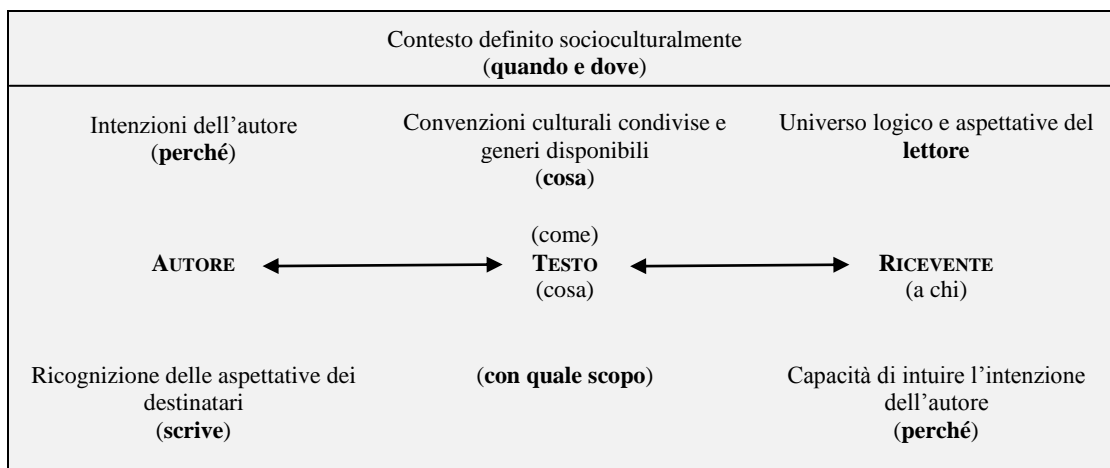
Flower e Hayes hanno elaborato un modello cognitivo del processo di scrittura secondo il quale:

- a) i processi di scrittura sono interattivi, intrecciati e potenzialmente simultanei;
- b) la composizione è un'attività che è diretta a uno scopo;
- c) gli scrittori esperti scrivono in modo diverso dagli scrittori principianti.

La teoria proposta da Bereiter e Scardamalia sostiene l'impossibilità di parlare di un singolo modello di «processo di scrittura» e la necessità di considerare differenti modelli di processi di scrittura nelle diverse fasi di sviluppo della capacità di scrittura.

Attualmente la dominante ricerca su processi cognitivi della scrittura sembra privilegiare il rapporto che tramite il testo si stabilisce tra chi scrive e chi legge rispetto ad altri fattori che pure influenzano la produzione scritta (argomento, genere e intenzioni di chi scrive).

Al di là delle differenti posizioni teoriche ciò che emerge dalle ricerche attuali sui processi di scrittura è che molte acquisizioni di base sono ormai largamente disponibili e utilizzabili per la didattica della scrittura.



Adattamento nostro del modello dei parametri coinvolti nella scrittura proposto in Grabe & Kaplan (1996: 215)

4. Le tecniche didattiche della scrittura: dai docenti agli studenti

Nell'insegnamento della scrittura, a qualunque livello scolastico, occorre avere chiara la portata pratica di due acquisizioni teoriche. Il processo di scrittura, come i processi che sono alla base delle altre tre abilità linguistiche, non è un processo lineare né in fase di pianificazione né in fase di realizzazione. La scrittura è sempre un'attività diretta a uno scopo.

Da numerose ricerche sul processo di scrittura che avevano come obiettivo anche la definizione di criteri didattici efficaci è scaturita la certezza che, di norma, chi scrive bene:

- a) pianifica a lungo il testo;
- b) ipotizza più piani di lavoro;
- c) rivede e riadatta i piani di lavoro sulla base di precise valutazioni;
- d) prende in considerazione più soluzioni espressive per risolvere i problemi di natura retorica;
- e) si pone dal punto di vista del destinatario-lettore nella pianificazione e realizzazione del testo;
- f) mette insieme più prospettive nella stesura della bozza del testo;
- g) rivede il testo in funzione più degli scopi generali del testo che delle singole porzioni di esso;
- h) dispone di un'ampia gamma di strategie di scrittura e di revisione-riscrittura.

Tutte queste ricerche, condotte prevalentemente in ambiente anglo-americano, hanno messo in evidenza – ancora una volta – la necessità di tecniche didattiche esplicite nell'insegnamento della scrittura. In particolare, sono da curare lo sviluppo della riflessione metalinguistica negli studenti, i tipi di interazione che si stabiliscono tra docente e studenti, l'addestramento alla stesura di una prima bozza su cui intervenire successivamente con frequenti revisioni-riscritture, la consapevolezza delle retroazioni di queste sulla scrittura finale.

Sia Bereiter e Scardamalia che Flower e Hayes hanno condotto, nell'ambito delle loro ricerche, interessanti sperimentazioni didattiche. Da queste risulta confermata l'importanza:

- delle diverse stesure del testo,
- del tempo impiegato per la pianificazione,
- della capacità di ritorni continui tra pianificazione, stesura e revisione-riscrittura del testo.

Insomma, da tutti questi studi (e dalle sperimentazioni didattiche che li accompagnano) anche la scrittura risulta avere la natura di *problem solving*.

Più di recente è stata notata anche la necessità di sviluppare negli studenti una maggiore consapevolezza nel perseguire – in modo appropriato – gli obiettivi che essi vogliono dare al testo e una migliore capacità di trasferire le conoscenze maturate sulla scrittura da un contesto all'altro. Inoltre sembra dimostrato anche che, contrariamente a quanto si pensa comunemente, non sempre una maggiore familiarità con l'argomento porta a una migliore scrittura. Dal tipo di estensione del testo si può fare una diagnosi della qualità e maturità della scrittura. Non sempre avere le idee chiare su come realizzare un'attività di scrittura basta a garantire che gli studenti poi sappiano eseguire il compito. Eccessive richieste di produzione scritta producono spesso risultati insoddisfacenti perché finiscono per annoiare gli studenti. Didatticamente strategici sono poi l'esempio e l'aiuto degli insegnanti, la loro guida nella revisione del testo per accrescere la capacità degli studenti di rivedere e correggere il testo. Obiettivo della didattica della scrittura è dare agli studenti la percezione della scrittura come *problem solving* per cui sono necessarie auto-disciplina, capacità di valutazione, diagnosi e riflessione.

Per raggiungere questi obiettivi – secondo Berereiter e Scardamalia – le tecniche didattiche della scrittura dovrebbero badare a graduare le difficoltà delle richieste fatte agli studenti, a proporre compiti che aiutino gli studenti a trasferire gradualmente le abilità di scrittura maturate in domini nuovi, a fornire modelli comportamentali dei docenti che, a loro volta, affrontino i processi di scrittura come un caso di *problem solving*, a dare agli studenti consapevolezza degli obiettivi della scrittura e capacità di passare da un compito all'altro e, infine, a mettere gli studenti in condizione di aiutarsi vicendevolmente nello svolgimento del compito. Infine il ruolo del docente nell'insegnamento della scrittura risulta tanto complesso quanto decisivo. Oltre a precise conoscenze sulla scrittura e sui processi di scrittura, deve possedere anche notevole intuito e capacità pedagogica per potersi muovere con una certa disinvoltura di fronte all'estrema variabilità degli studenti e delle loro differenti caratteristiche sociolinguistiche e culturali. Dalla ricognizione fatta dei macro-obiettivi dell'educazione alla scrittura scaturisce una considerazione di tipo culturale – non troppo *latere* rispetto al nostro tema – sulla *formazione* degli insegnanti. È legittimo chiedersi quale e quanta formazione noi tutti insegnanti abbiamo ricevuto *formalmente ed esplicitamente*, nel corso dei nostri anni di studio anche universitario, intorno al tema specifico della scrittura e ai problemi che – abbiamo visto – ruotano intorno ad esso e a quelli della didattica della scrittura?

5. Un “pentologo” per l'educazione alla scrittura

In considerazione della complessità del compito affidato ai docenti in occasione del seminario nazionale «Laboratorio di scrittura» di Fuggi (18-21 gennaio 2000) organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal GISCEL, Adriano Colombo ha presentato ai docenti che partecipavano ai lavori un “pentologo” per il *curriculum* di scrittura che riproponiamo qui testualmente:

La prima questione concerne alcuni principi metodologici che dovrebbero essere diffusi in ogni momento dell'attività didattica; li sintetizzo in cinque punti, che con qualche immodestia ho chiamato “pentologo”:

1. Praticare una varietà di generi testuali.
2. Dare consegne particolareggiate.
3. Creare occasioni frequenti di scrittura anche con testi brevi.
4. Graduare le richieste.

5. Usare criteri di valutazione differenziati a seconda del genere testuale; valutare analiticamente le diverse caratteristiche testuali.

È facile leggere in controluce, dietro questi punti, un rovesciamento sistematico di quella che è stata a lungo la pratica dominante (se non unica) di scrittura a scuola: il tema. Il tema comprende in modo indifferenziato generi testuali diversi (scrittura introspettiva, invenzione fantastica, esposizione, argomentazione e altro ancora); ha una consegna generica, limitata al titolo; è una prova lunga e impegnativa, e perciò stesso praticata poche volte in un anno; non prevede gradualità, nel senso che la richiesta è sostanzialmente la stessa dalla terza elementare al termine della scuola secondaria; non avendo consegne definite, non ha criteri di valutazione precisi.

La proposta è dunque di fare scrivere spesso testi anche brevi, ben specificati nella consegna quanto a genere testuale, destinatari e scopo (anche simulati), lunghezza, registro linguistico; valutarli analiticamente, con riferimento alle richieste della consegna, e farli riscrivere sulla base delle correzioni e indicazioni; graduare le richieste dal più semplice al più complesso.

6. Punti di debolezza nelle produzioni scritte degli studenti

Gli spunti di riflessione che il “pentologo” offre per la didattica della scrittura sono numerosi, soprattutto se si considerano le maggiori difficoltà incontrate dagli studenti nello scrivere e i punti di debolezza oggettivamente rilevati nei loro scritti.

Una prima e oggettiva ricognizione dei punti di debolezza negli scritti degli studenti è stata svolta immediatamente dopo lo svolgimento delle nuove prove di esame introdotte dalla riforma dell’esame di Stato. In convenzione con il CEDE³, l’IRRSAE Piemonte ha condotto un’*Indagine sulle capacità di scrittura nella prima prova del nuovo esame di Stato*, curata da Mario Ambel e da Patrizia Faudella. Dell’*Indagine* è stata ricavata una *Sintesi* con i primi risultati (giugno 2000) relativi alle prove d’esame del 1998-’99. I risultati dell’*Indagine* appaiono ancora più interessanti se si guardano con una doppia ottica: quella della necessità di un affinamento progressivo delle competenze di scrittura degli alunni e, in parallelo, quella della crescita delle competenze professionali degli insegnanti in tema di scrittura. Con questa doppia finalità cerchiamo di ricavare dai dati raccolti e analizzati da Ambel e Faudella qualche indicazione utile per avviare, in modo sistematico, un ripensamento della didattica della scrittura, a partire dagli ultimi anni della scuola media superiore e via via fino all’inizio della scuola dell’obbligo.

L’*Indagine* si è basata sull’analisi di un corpus costituito da 500 prove svolte in tutta l’Italia e distribuite tra diversi tipi di scuola media superiore (1/3 licei e magistrali; 1/3 istituti tecnici; 1/3 istituti professionali) e i diversi tipi di prova (100 per ogni tipo: analisi del testo letterario, articolo giornalistico, saggio breve, tema storico, tema di carattere generale). Benché il campione analizzato non sia statisticamente rappresentativo, in senso tecnico, l’*Indagine* aveva l’obiettivo esplicito di verificare, da una parte, le capacità e modalità di scrittura degli studenti (controllo dei diversi tipi di testo, delle procedure utilizzate per realizzarli, delle aree di maggiori carenze e/o padronanza, tipi di errori, incertezze più comuni, ecc.), dall’altra, le aree più bisognose di interventi didattici mirati.

Gli strumenti di analisi usati per la rilevazione e la valutazione delle prove sono stati: una griglia di valutazione, un protocollo descrittivo e una scheda di rilevazione messi a punto da

³ Centro Europeo dell’Educazione (poi trasformato in “Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione”).

un Comitato scientifico⁴.

Nel loro complesso, i risultati delle prove analizzate hanno evidenziato una valutazione bassa per il 41,9%, una valutazione media per il 36,6%, e una valutazione alta per il 21,5%. Nella loro *Sintesi*, Ambel e Faudella affermano «Il complesso dell'*Indagine* rivela come la didattica della scrittura nel triennio della scuola superiore sia ancora carente e comunque inadeguata a sostenere le richieste del nuovo esame di Stato e suggerisce qualche cautela, in questa fase, sia nella formulazione delle prove, sia soprattutto nella loro valutazione in sede d'esame».

Per quanto riguarda i tipi di prova, le medie complessive sono risultate relativamente basse: su un'ipotetica sufficienza indicata da un valore 30, il valore più basso si è registrato nel tema generale (prova D) con un 26,59, il più alto nel tema storico (prova C) con un 29,87. Delle due prove più innovative, l'articolo giornalistico e il saggio breve (prova B) da una parte e l'analisi del testo letterario (prova A) dall'altra, i primi hanno registrato un 26,61, molto vicino al valore minimo, mentre la seconda una media un po' più alta di 27,92. Nel complesso dunque è risultato che tra le prove di tipo più tradizionale, tema storico e tema di carattere generale, le valutazioni più alte sono state registrate nel primo e quelle più basse nel secondo. Tra le prove di tipo meno tradizionale la valutazione migliore è stata raggiunta con l'analisi del testo letterario e quella più bassa con l'articolo e/o il saggio breve.

Se si guarda ai risultati relativi alla prova B (articolo giornalistico/saggio breve), risultano di particolare interesse, a fronte di una soddisfacente adeguatezza pragmatica e correttezza morfosintattica e grammaticale, i punti di debolezza maggiori individuati dagli autori dell'*Indagine*:

- a) incertezza sulla forma testuale, cioè incapacità di scegliere le caratteristiche in funzione del destinatario e dell'obiettivo, che rivelano uno scarso controllo degli indicatori riportati nella scheda allegata;
- b) difficoltà maggiori nel controllo del contenuto che rivelano capacità inadeguate di gestione dei materiali forniti dalla traccia (dossier).

Ambel e Faudella, commentando gli esiti non incoraggianti di questa prova, hanno messo in evidenza due dati di fatto. Il primo: la didattica che precede nel triennio la prova d'esame è ancora inadeguata per sostenere questo tipo di prova. Il secondo: una didattica esplicita e attenta all'uso dei materiali è ancora tutta da costruire. Anche noi siamo convinti che «la scelta stessa dei materiali proposti va fatta con estrema cura, tenendo conto che l'allievo deve compiere il duplice lavoro di capirli, metterli a fuoco, ricostruirne il quadro tematico e culturale di riferimento e quindi reimpiegarli nel proprio tessuto espositivo». Se, rispetto all'articolo giornalistico, il saggio breve sembra ottenere valutazioni leggermente migliori per la più soddisfacente correttezza ortografica e morfosintattica, adeguatezza pragmatica e organizzazione del testo, risultano tuttavia carenti l'organizzazione del contenuto, le scelte lessicali e le soluzioni stilistiche. Dallo scarso controllo dei contenuti e dalle carenti capacità lessicali i rilevatori hanno ricavato l'esigenza di maggiori attenzioni didattiche ai problemi legati al linguaggio e alle capacità di verbalizzazione in tutti i contesti disciplinari.

Carenze relative al contenuto, al lessico e allo stile sono evidenti anche nella prova di tipo A (analisi del testo letterario), nonostante siano mediamente più soddisfacenti l'organizzazione testuale e l'adeguatezza pragmatica. Dall'analisi di questa prova e dai punteggi più bassi registrati nella correttezza morfosintattica risulta evidente l'esigenza di «consolidare il rapporto tra educazione letteraria ed educazione linguistica [...], fra conoscenze acquisite e capacità di verbalizzazione».

⁴ Del Comitato tecnico scientifico hanno fatto parte: Mario Ambel (responsabile del progetto), Patrizia Faudella (coordinatrice), Daniela Bertocchi, Giampaolo Caprettini, Dario Corno, Maurizio Della Casa, Carla Marello, Patrizia Truffi, Alessandro Piccolo, Riccardo Barbero, Marco Guastavigna.

I punteggi più alti ottenuti nella prova di tipo C (tema storico) sono dovuti alle caratteristiche degli studenti che la scelgono: si tratta degli studenti più bravi, con buone competenze di scrittura di base, con una discreta capacità di controllo dei contenuti e una maggiore padronanza lessicale.

La prova di tipo D (tema di carattere generale) è quella che registra i risultati peggiori: a sceglierla sono infatti gli studenti che hanno le maggiori carenze complessive nella scrittura (contenuto, lessico, stile e organizzazione testuale), fatta eccezione per l'ortografia, la morfosintassi e l'adeguatezza pragmatica più soddisfacenti. In questa prova-rifugio si concentrano, secondo Ambel e Faudella, la maggior parte delle ingenuità e degli stereotipi culturali e semantici.

Se si guardano i risultati delle prove riportati nei diversi tipi di istituto non ci si trova di fronte a grandi sorprese. Le capacità di scrittura risultano migliori nei licei e nelle magistrali che negli istituti tecnici e professionali e le valutazioni migliori riguardano l'analisi del testo e il tema storico, prove che, negli altri istituti, registrano valutazioni più basse. Questi dati, benché non sorprendenti, rivelano che

l'impostazione dell'insegnamento della scrittura non può affidarsi a metodologie e abitudini funzionali ai soli licei e quindi, di fatto, agli allievi con maggiore predisposizione e interesse per le discipline e le pratiche linguistico-letterarie. Il nuovo esame di Stato pone il problema di una competenza media di scrittura in ambiti e contesti culturali diversi, utilizzando forme testuali diversificate.

In conclusione, nella *Sintesi dell'Indagine*, Mario Ambel e Patrizia Faudella elencano gli aspetti più problematici (e di maggiore interesse per noi). In sintesi:

- i risultati più confortanti riguardano la correttezza ortografica, morfosintattica e l'adeguatezza pragmatica;
- i risultati meno confortanti riguardano l'organizzazione del testo;
- i risultati peggiori riguardano la padronanza del contenuto e l'uso del lessico.

Da questi dati risulta confermata l'urgenza di un insegnamento esplicito della scrittura in tutti i contesti disciplinari. Ciò che occorre esercitare e rinforzare, in modo particolare nel triennio della scuola superiore, è la capacità di verbalizzare contenuti anche complessi, sapendoli organizzare e comunicare in modo efficace, cioè chiaro, semplice e preciso. Su quest'ultimo aspetto ci permettiamo di insistere perché, a nostro avviso, un'attenzione adeguata anche alla leggibilità e comprensibilità dei testi nell'insegnamento della scrittura è sempre mancata, non essendo evidentemente percepito – quest'aspetto – come problema didattico.

7. La leggibilità e la comprensibilità dei testi: un (non) problema didattico?

Nell'orizzonte didattico della scuola (e dell'università) italiana quello della leggibilità e comprensibilità dei testi – prodotti da o da far produrre ai nostri allievi – non è mai stato un problema né principale e neppure secondario. Anzi, per dirla tutta, non è stato mai avvertito come problema. Tradizionalmente i testi prodotti a scuola sono sempre stati / sono giudicati, positivamente o negativamente, sulla base di due categorie ben note, anche se, piuttosto spesso, con margini di forte discrezionalità: la *forma* e il *contenuto*. Sotto la categoria della forma entrano i giudizi che attengono alla correttezza grammaticale e sintattica, all'adeguatezza stilistica e, per certi aspetti, a una vaga scorrevolezza del testo. Per valutare questa, l'uso di parametri in qualche modo oggettivi ed espliciti non era (e non è ancora)

previsto e diffuso: ci si è sempre fidati di impressioni o gusti personali che sarebbe eccessivo perfino chiamare criteri soggettivi e impliciti. Per quanto riguarda la correttezza grammaticale e sintattica è sempre stato abbastanza chiaro a tutti gli insegnanti cosa intendere. D'altra parte le grammatiche erano e sono, per tutti noi, utili e comodi strumenti per giudicare la "qualità del prodotto". Sappiamo tutti, però, che cosa ha finito per produrre la sacralità – fine a se stessa – delle grammatiche nella storia linguistica dell'Italia, prima e dopo l'unità politica. Per quanto riguarda l'adeguatezza stilistica il discorso diventa ancora più delicato. Nelle scuole e università in cui tutti abbiamo studiato, tranne qualche eccezione, poco o nulla ci è stato insegnato di stilistica⁵, soprattutto se intesa come stilistica linguistica (Bally, Marouzeau), cioè anche della lingua di uso comune che ha per oggetto tipi e modi della comunicazione, e non solo come stilistica letteraria (Humboldt, Schuchardt, Vossler, ecc.).

Anche se, entro certi limiti, i margini di discrezionalità nei giudizi sul contenuto sono inferiori, rimane tuttavia, anche sul contenuto, una certa soggettività nel caso in cui l'argomento da trattare sia libero e si affaccia una certa qual forma di oggettività solo se l'argomento è di tipo letterario o è stato ampiamente trattato in classe.

Eppure chiunque legga un testo, scritto fuori delle aule scolastiche, per usi e obiettivi scolastici e non scolastici, il primo giudizio che esprime riguarda proprio il grado di accessibilità del testo, quella scorrevolezza cui prima si faceva cenno. Soffermiamoci a riflettere brevemente sui nostri atteggiamenti di fronte ai diversi gradi di accessibilità che caratterizzano i testi. Se il testo che leggiamo è chiaro, semplice e comprensibile, noi raramente ci soffermiamo su di esso e ancora più raramente esprimiamo un giudizio positivo. Sembra ovvio, vero? Ma non lo è se pensiamo all'impatto che, invece, provoca su noi lettori un testo contorto, oscuro fino all'incomprensibilità. In tal caso ci soffermiamo – e come! – a pensare a quanto sia scritto male quel testo. E, se non lo capiamo, ci chiediamo che cosa è che non funziona. Siamo noi a non capire o è il testo che è difficile da capire? Intimamente molti si sentono lettori inadeguati, poco esperti o troppo intimiditi, rispetto all'argomento trattato. Più spesso, altri (sicuramente meno numerosi) si chiedono se chi ha scritto quel testo lo abbia saputo scrivere nel modo migliore, se aveva le idee davvero chiare sull'argomento. E se le aveva chiare perché non ha detto le stesse cose in un altro modo, facendo lo sforzo di essere più chiaro per farsi capire.

A ciascuno di noi, anche lettori esperti e professionisti della parola, quante volte capita di farci queste domande? Tutte queste domande hanno una loro legittimità, sia che riguardino noi come *destinatari* sia che riguardino noi come *produttori*. Ci sono casi in cui è palese l'inadeguatezza dei destinatari. I cosiddetti "letterati", per esempio, possono sentirsi inadeguati di fronte a testi di argomento scientifico o troppo specialistico (per esempio, di fisica, di chimica, di matematica, di medicina, ecc.) anche se divulgativi. Ci sono casi, invece, in cui, a prescindere dalla nostra maggiore o minore adeguatezza rispetto a certi argomenti, appare con tutta evidenza la responsabilità del produttore, la sua scarsa attenzione a quello che dice (contenuto) al modo in cui lo dice (forma) e alle persone alle quali lo dice (destinatari). Qualche esempio? Pensiamo ai manuali di istruzione per mettere in funzione e

⁵ È stato Ch. Bally (1905 e 1909) a fondare lo studio sistematico delle risorse espressive della lingua svincolato dalla retorica. Il termine «stilistica» (coniato da Novalis intorno al 1801) si diffonde in Italia alla metà dell'Ottocento con il significato di «arte del comporre» e sopravvive nei manuali scolastici fino alla metà del Novecento e anche oltre con un valore prevalentemente normativo. Poiché tradizionalmente ricadeva nel dominio della retorica finì per coincidere con lo studio dell'«ornato». Perciò spesso i termini «retorica» e «stilistica» si incrociano e sovrappongono. Dopo la distinzione saussuriana di *langue/parole* iniziano gli indirizzi della stilistica moderna: la stilistica linguistica e la stilistica letteraria con tutti gli sviluppi che ne derivano. Cfr. la voce *Stilistica* in Beccaria, 1994.

usare gli elettrodomestici. Oppure pensiamo ai foglietti illustrativi che accompagnano i medicinali (di tutte le fasce). Chi scrive questi tipi di testo dovrebbe *saper scrivere* in modo che a capirli siano non solo gli specialisti e i tecnici, ma tutti i possibili utenti, dovrebbe cioè saper scrivere in modo tale che a capire non siano solo il medico o il farmacista, ma anche i pazienti che devono prendere il farmaco, soprattutto se si tratta di un farmaco della terza fascia (“da banco”), cioè priva della prescrizione medica.

Il punto è che noi, come produttori, non abbiamo mai ricevuto, nelle sedi istituzionali della nostra istruzione e formazione professionale, un’*educazione formale a questa attenzione*. E come riceventi siamo troppo spesso stati abituati (e, in molti casi, condannati) alla supina accettazione dell’incomprensione.

Si sa che i parlanti di una lingua possono essere classificati da diversi punti di vista: dal punto di vista della stratificazione sociale (cioè dell’appartenenza a diverse classi sociali), culturale (dei diversi livelli di istruzione, abitudini e consumi culturali, ecc.), linguistico (lingua/lingue e dialetti conosciuti e parlati). Non esiste, però, una stratificazione vera di parlanti di una lingua in classi di soli “produttori” o di soli “riceventi”. Ogni parlante (dal più istruito al meno alfabetizzato), in assenza di anomalie di qualche tipo, è sia produttore sia ricevente. Infatti nelle diverse situazioni quotidiane, dalle più informali alle più formali, ognuno di noi è, in alcuni momenti, più ricevente, in altri momenti, più produttore. Esistono indubbiamente mestieri e professioni (insegnanti, giornalisti, politici, sindacalisti, amministratori pubblici, comunicatori sociali, ecc.) che, per definizione, richiedono una quantità di produzione (scritta e parlata) maggiore di quella richiesta a chi esercita altri mestieri e professioni. Chi esercita mestieri o professioni che richiedono un’ampia attività di scrittura è sottoposto, di solito, a una richiesta di attività di lettura altrettanto elevata. Il fatto che, nella vita quotidiana, siamo tutti riceventi e produttori, allo stesso tempo, deve far riflettere. Come riceventi è più facile (ma non del tutto ovvio) rendersi conto delle difficoltà e delle oscurità che un testo, scritto da altri, ci pone. Molto più difficile (e ancor meno ovvio) è rendersi conto – come produttori – delle difficoltà che i nostri testi, quelli che noi produciamo, possono porre agli altri, ai nostri destinatari.

Benché l’attenzione al contenuto, alla forma e al destinatario riguardi tanto le produzioni orali quanto le produzioni scritte (De Mauro, 1971: 96-114), è la scrittura che mediamente pone più problemi sia a chi riceve sia a chi produce testi.

8. La leggibilità e comprensibilità come truppe ausiliare del processo di comprensione

Nell’affrontare il complesso tema della didattica della scrittura, poter parlare oggi anche del problema della leggibilità e comprensibilità dei testi scritti non è fatto (sul piano teorico e su quello pratico) di poco conto.

Lo possiamo fare oggi grazie:

- all’assunzione di nuove prospettive nello studio della lingua (*langue*) introdotte da F. de Saussure;
- allo sviluppo degli studi sulla *comprensione* che ci hanno aiutato a capire che essa non è solo un prodotto (di tipo deterministico), ma un processo complesso (i cui esiti sono di tipo probabilistico). La novità di questi studi è nell’aver messo pesantemente in discussione l’idea della comprensione come l’effetto scontato, ovvio della produzione, quasi un “atto dovuto” da parte del ricevente, soggetto passivo e non attivo come il produttore;
- agli apporti specifici di alcune discipline giovani, come, per esempio, la *sociolinguistica* che ci aiutano a guardare ai fatti di lingua (*parole*) in relazione alle reali situazioni

- d'utenza e ai diversi utenti;
- alla maggiore disponibilità di *strumenti* di analisi e di controllo della lingua (formule di leggibilità, oggi, anche computerizzate; liste di frequenza della lingua scritta e parlata; il vocabolario di base).

Sullo sfondo del nostro discutere ci sono tutti questi apporti senza i quali sarebbe difficile parlare di scrittura da questa angolazione particolare, nuova perché tuttora abbastanza estranea alla didattica della scrittura. A questo sfondo appartiene anche l'ampia maturazione della convinzione, teorizzata e praticata da don Milani (Scuola di Barbiana, 1967) della *scrittura come arte oggettiva*, che Grabe e Kaplan, abbiamo visto, chiamano appunto *writing-as-technology*.

Esistono, infatti, soprattutto nella scrittura per la comunicazione, delle regole oggettive che consentono di produrre testi adeguati alle diverse situazioni d'utenza, tenendo in debito conto il destinatario, gli obiettivi, le condizioni di ricezione dei testi. Tali regole possono essere imparate. Per essere imparate, qualcuno deve conoscerle e insegnarle. Quest'affermazione, che non vuole essere detrattiva nei confronti di nessuno, se presa nel verso giusto, non è neutra per la nostra professionalità e per il nostro lavoro. Basti pensare agli stereotipi culturali sulla didattica della scrittura che hanno a lungo circolato nella scuola e nell'università italiana, del tipo "scrittori si nasce, non si diventa". La più volte ricordata riforma dell'esame di Stato ha introdotto formalmente l'esigenza di una didattica che affronti nuovi tipi di produzione scritta, che prima di essere oggetto di verifica, devono diventare, necessariamente, oggetto di insegnamento. I nostri allievi devono essere pronti (e perciò preparati negli anni) a produrre non solo il classico tema, ma anche altri tipi di testo, tra cui il saggio breve, l'articolo di giornale, ecc. La riforma costringe perciò a un ripensamento dell'intero curriculum della scrittura e, inevitabilmente, degli strumenti necessari perché i diversi tipi di produzione scritta non diventino pure variazioni sul "tema".

Vediamo allora in che senso la leggibilità e la comprensibilità dei testi sono, per così dire, truppe ausiliarie del processo di scrittura e di comprensione della scrittura.

Possiamo dare abbastanza per acquisita anche l'idea della *comprensione* come caso di *problem solving* in cui capacità linguistiche in senso stretto interagiscono con le conoscenze e capacità di carattere cognitivo (Lumbelli, 1989: 143). A gettare luce sulle complesse modalità attraverso le quali si realizza il processo di comprensione sono, un po' paradossalmente, proprio le difficoltà, gli inciampi che il testo pone al ricevente. Capire un enunciato, anche molto semplice, significa elaborarne «una rappresentazione mentale che rende conto dell'esperienza e dell'insieme dei fatti extralinguistici a cui l'enunciato stesso si propone di rinviare, e dell'insieme di condizioni che caratterizzano tale stato di cose in modo che esso risulti culturalmente riconoscibile al soggetto» (Della Casa, 1989: 47). Partendo dalla forma linguistica dell'enunciato che contiene una serie di indicatori lessicali e semantici, il ricevente ne elabora il significato in base al grado di corrispondenza che riesce a stabilire tra le tracce linguistiche dell'enunciato e il sistema di aspettative che l'esperienza gli fornisce o suggerisce. La comprensione consiste dunque nella elaborazione delle informazioni esplicitate dal testo, integrate con altre conoscenze non fornite direttamente dal testo, ma essenziali per la sua comprensione. Per varie ragioni, tanto la capacità del ricevente di recuperare dalla propria enciclopedia personale conoscenze che il testo presuppone o evoca, quanto la capacità di inferirle da altre conoscenze o attraverso micro-ragionamenti, inconsapevoli e automatici, possono non corrispondere, in tutto o in parte, alle attese del produttore. La non riducibilità della comprensione di un testo alla comprensione puramente linguistica delle singole frasi e delle varie parti che lo compongono non vuol dire, tuttavia, che da un punto di vista specificamente linguistico le difficoltà di ricezione (e di produzione) linguistica non esistano o siano poco rilevanti.

Prima che il capire assumesse nella teoria psico-pedagogica e linguistica la centralità che, piuttosto di recente, ha assunto, è stato necessario che alcuni fattori di ordine sociale e culturale irrompessero nel Novecento e imponessero la ricerca di soluzioni più efficaci a problemi antichi e nuovi (sociali, culturali, pedagogici, ecc.). Non a caso quella che De Mauro chiama «la battaglia per la limpidezza e chiarezza come valore supremo dell'arte di scrivere e parlare» (De Mauro, 1999²: 15-16) nei paesi di lingua e cultura anglosassone e in quelli di lingua e cultura francese si è combattuta molto prima che altrove. Dietro la battaglia combattuta e vinta in quei paesi ci sono le idee (e le pratiche che ne sono nate) di Locke (1632-1704), Leibniz (1646-1716), Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784), d'Alembert (1717-1783), ecc.

In Italia, solo nella seconda metà del Novecento si sono registrati cambiamenti tali nelle condizioni di vita sociale e culturale da consentire che certi problemi si cominciassero a porre. D'altra parte nuove esigenze produttive si pongono sempre più diffusamente. Contemporaneamente si è andata trasformando l'immagine dell'Italia anche dal punto di vista della diffusione e dell'uso della lingua e dei dialetti. La diffusione, infine, dei mezzi di comunicazione e il crescente consumo dei loro prodotti (cinema, radio, televisione, giornali, ecc.) hanno favorito, in alcuni casi più efficacemente della scuola stessa, il superamento dell'analfabetismo. Restava e resta tuttavia la distanza da colmare tra l'*alfabetizzazione strumentale* e l'*alfabetizzazione funzionale*. La crescente diminuzione dei tassi di analfabetismo non basta tuttavia a coprire le continue e crescenti esigenze di capacità di mobilità nello *spazio linguistico* (De Mauro, 1980) da parte di tutti i parlanti. La complessità delle società moderne – a livello organizzativo e a livello produttivo – rende, infine, sempre più intollerabili (e/o fortemente discriminanti) i costi sociali e individuali che derivano dal divario tra alfabetizzazione strumentale e alfabetizzazione funzionale⁶.

Una strada obbligata per arrivare a ridurre le distanze tra le cose così come sono da conoscere, sapere, padroneggiare e il modo in cui ciascuno arriva, di fatto, a conoscerle, a saperle e a padroneggiarle, è la necessità di dare la massima trasparenza (chiarezza, semplicità e precisione) possibile alle forme linguistiche nella comunicazione. Per trasparenza delle forme linguistiche intendiamo – parlando soprattutto (ma non solo) di testi con funzione informativa, formativa, regolativa, normativa, legislativa, ecc. – la massima chiarezza, semplicità e precisione, per ridurre al minimo i rischi di ambiguità nella (ri)costruzione del senso da parte del ricevente. I tipi di testo di cui stiamo parlando hanno una funzione precisa che non viene soddisfatta per il solo fatto che qualcuno, bene o male, li produce, senza usare cioè alcuni accorgimenti per garantire al destinatario, se non la comprensione, l'impatto con inutili complessità, sciatte e approssimazioni.

Alla definizione di tali criteri – utili per improntare i testi a *chiarezza, semplicità e precisione* (come valori intrinsecamente ed epistemologicamente fondanti e non come scelte ideologico-filantropiche) – si è giunti dopo che:

- a) la ricezione-comprensione dei testi è assurda a oggetto (problematico) di studio;
- b) l'idea della linearità ha lasciato il posto all'idea della processualità della comprensione;
- c) è diventato chiaro che le vie seguite dai singoli riceventi nel capire sono altamente imprevedibili e imprevedibili, cioè molto individuali;
- d) si è fatto tesoro dei risultati di alcune indagini stilometriche condotte sulle opere di alcuni autori. Psicologi e pedagogisti, studiosi di stenografia e dattilografia iniziarono,

⁶ Alle vecchie forme di discriminazione socio-culturale se ne aggiungono continuamente nuove. Di recente, sia pure da un punto di vista particolare (ruolo del computer sulla nostra vita pubblica) è intervenuto su questo argomento anche Umberto Eco. Cfr. Florent Latrive e Annick Rivoire, *Eco: la cultura corre on line. Chi non si adegua è perduto*, «La Repubblica», 8 gennaio 2000, p. 13.

infatti, a fine Ottocento, ad applicare metodi quantitativi nell'analisi delle lingue e degli usi linguistici.

Tutte le ricerche sulla leggibilità dei testi sono strettamente legate agli sviluppi della linguistica quantitativa (Herdan, 1971) e alle numerose applicazioni e verifiche in ambito più strettamente linguistico-pedagogico, oltre all'affermarsi delle teorie della comunicazione in ambito ingegneristico ed informatico. Una precisazione terminologica forse è necessaria, a questo punto, per spiegare la differenza tra leggibilità e comprensibilità dei testi, usati da noi con sfumature di senso diverse dall'uso che di essi si fa comunemente. A fini puramente metodologici, la ricerca più recente tende a tenere distinte la lettura come decifrazione della *superficie* del testo e la lettura come comprensione, cioè processo di interazione tra testo e lettore, la cui dimensione è la *profondità*. Nella pratica, però, non è facile tracciare una separazione netta tra questi due momenti. Tant'è che, in molti casi, i termini «leggibilità» e «comprensibilità» sono usati come sinonimi, come termini interscambiabili.

Se guardiamo agli ostacoli che possono presentarsi a chi legge un testo possiamo notare che in alcuni casi essi sono legati alla decifrazione materiale del testo (leggibilità). In tali casi parliamo di *ostacoli superficiali* (cioè di superficie, non banali).

In altri casi gli ostacoli sono legati alla ricezione, alla comprensione del testo (comprensibilità). In questi altri casi parliamo di *ostacoli profondi*.

Come in tutti i fatti di lingua, anche in questo caso, l'opposizione "superficiale" vs "profondo" non deriva da considerazioni basate su gerarchie di valori o su priorità di qualche ordine (per esempio, cronologico). Chiamiamo superficiali gli ostacoli che per lo più nascondono, mascherano (ma non necessariamente coincidono con) i secondi, vale a dire con gli ostacoli profondi. Infatti se e quando si riuscisse a eliminare i primi, non necessariamente risulterebbero eliminati anche i secondi. Va detto, tuttavia, che talvolta i primi hanno il potere di contribuire – anche pesantemente – a creare i secondi.

In ambito linguistico-pedagogico, quando si parla di leggibilità e comprensibilità dei testi, si fa riferimento almeno a quattro sensi (De Mauro, Vedovelli e Piemontese, 1986; Lucisano e Piemontese, 1988: 110-124; De Mauro, 1999²; Lucisano, 1992; Piemontese, 1996):

- a) alla decifrabilità materiale (tutto ciò che attiene, per esempio, nella scrittura al mezzo usato: alla calligrafia, al mezzo usato per scrivere e/o per stampare, alla grafica, all'impaginazione, ai corpi tipografici e relativi stili, all'uso dello spazio bianco ecc.);
- b) al tipo e grado di interesse del lettore per il contenuto del testo;
- c) alle caratteristiche formali (lessicali e sintattiche) che rendono il testo più o meno agevole e scorrevole in fase di lettura;
- d) all'organizzazione logico-concettuale, cioè il grado di pianificazione (esplicitazione del piano) del testo.

Data la differenza che esiste tra gli strumenti e i criteri di analisi con i quali possiamo stabilire il grado di leggibilità e quello di comprensibilità dei testi, noi preferiamo tenere distinta la leggibilità dalla comprensibilità.

Con il termine *leggibilità*, infatti, ci riferiamo ai primi tre sensi sopra elencati (*a*, *b* e *c*); per *comprensibilità* intendiamo, invece, il quarto senso (*d*).

Abbiamo parlato di criteri di analisi dei testi perché da essi sono scaturiti quelli che abbiamo chiamato i criteri di scrittura oggettiva. Questi altro non sono che la traduzione in positivo delle considerazioni nate in seguito a numerose esperienze di analisi dei testi con strumenti di diverso tipo. Nelle nostre ricerche, applicando i primi, da una parte, abbiamo imparato a capire dove e perché il lettore può incontrare difficoltà leggendo un testo, dall'altra, abbiamo provato a cercare soluzioni alternative alle formulazioni linguistiche e di organizzazione logica del testo, partendo dalla considerazione di ciò che nel testo non va. Qualcosa può non andare a livello superficiale, qualcos'altro a livello profondo; non di rado capita che qualcosa non vada a entrambi i livelli, data la stretta connessione tra essi che

abbiamo sopra sottolineato.

9. Strumenti di analisi e di lavoro

Tra gli strumenti più utilizzati per analizzare un testo in superficie (la leggibilità) e in profondità (la comprensibilità) ci sono:

A) *per l'analisi della leggibilità:*

- Formule di leggibilità:
 - VARIABILE LESSICALE
(lunghezza media delle parole in sillabe/lettere)
 - VARIABILE SINTATTICA
(lunghezza delle frasi/numero di parole)
- Vocabolario di base.

B) *Per l'analisi della comprensibilità:*

- Lettura rallentata: organizzazione del testo
(analisi del testo dal punto di vista logico-concettuale)

9.1. Le formule di leggibilità

Tra le formule di leggibilità più diffuse, semplici e veloci da applicare, sia manualmente che con l'aiuto di supporti informatici, ricordiamo le seguenti:

L'indice di Rudolf Flesch (1948) considera due variabili linguistiche:

- la parola (lunghezza misurata in sillabe);
- la frase (lunghezza media di parole per frase).

La formula originale per il calcolo dell'indice *per la lingua inglese* è la seguente:

$$\text{Flesch's Index} = 206.835 - (0.864 \times S) - (1.015 \times W)$$

dove:

S = numero di sillabe su cento parole.

W = numero medio di parole per frase.

Nel 1972 Roberto Vacca adattò alla lingua italiana la formula, ritoccando le costanti.

La formula di Flesch *per la lingua italiana* è la seguente:

$$\text{Indice di Flesch} = 206 - (0,6 \times S + P)$$

dove:

S = numero totale di sillabe su 100 parole (calcolato su un campione di 100 parole).

P = numero medio di parole per frase su circa 100 parole (calcolato su un campione con punto fermo più vicino alla centesima parola).

I risultati della formula oscillano su una scala di valori compresi tra 0 e 100, dove il

valore 100 indica la leggibilità (L) più alta e 0 la leggibilità più bassa ($0 < L < 100$).

Come l'indice di Flesch, anche il Gulpease (*Gulp* sta per «Gruppo universitario linguistico-pedagogico»; e *ease* per «facilità») considera due variabili linguistiche:

- la parola (lunghezza media misurata in lettere);
- la frase (lunghezza media misurata in parole).

La formula dell'indice è la seguente:

$$\text{Indice Gulpease} = 89 - (L_p/10) + (3 \times Fr)$$

dove:

$$L_p = (100 \times \text{totale lettere}) / \text{totale parole.}$$
$$Fr = (100 \times \text{totale frasi}) / \text{totale parole.}$$

I risultati della formula oscillano su una scala di valori compresi tra 0 e 100, dove il valore 100 indica la leggibilità (L) più alta e 0 la leggibilità più bassa ($0 < L < 100$). (Lucisano e Piemontese 1988).

9.2. Il Vocabolario di base

L'altro strumento di analisi utile per misurare la leggibilità dei testi è il *Vocabolario di base della lingua italiana* (De Mauro 1980¹ - 1990¹²). Si tratta di poco più di settemila parole della lingua italiana, divise in tre fasce:

| | |
|-----------------------------------|-------|
| Vocabolario fondamentale | 2.000 |
| Vocabolario di alto uso | 2.750 |
| Vocabolario di alta disponibilità | 2.300 |
| Vocabolario di base | 7.050 |

Le prime 2.000 parole del *vocabolario fondamentale* costituiscono il nucleo più importante di una lingua come, nel nostro caso, della lingua italiana e dello stesso vocabolario di base. Le successive 2.750 parole del *vocabolario di alto uso* sono le parole di maggior uso, dopo le prime 2.000.

Questi dati sono stati ricavati alla fine degli anni Settanta da Tullio De Mauro e dai suoi collaboratori sulla base del *Lessico di frequenza della lingua italiana* (Bortolini, Tagliavini e Zampolli, 1971), comunemente noto come LIF. Esaminando poi alcuni dizionari dell'uso comune sono state isolate altre 2.300 parole, dette *di alta disponibilità*, cioè parole legate a fatti, esperienze, oggetti ben noti a tutte le persone nella vita quotidiana, ma che raramente vengono dette e ancor più raramente scritte. Va sottolineato che le parole del VdB, sono le parole più conosciute e usate da tutti i parlanti italiano che abbiano un'istruzione media: mediamente esse sono anche le più brevi della nostra lingua.

Questi dati sono ricavati dai lessici di frequenza della nostra lingua che sono o potrebbero essere strumenti di grande utilità didattica, oltre che di interesse teorico. Invece sono strumenti poco noti e utilizzati. Dagli inizi degli anni Settanta sulla lingua italiana sono state numerose le ricerche che hanno prodotto alcuni lessici di frequenza della lingua italiana. Oltre al già ricordato LIF, basato sulla lingua scritta, abbiamo anche il LIP, *Lessico*

dell'italiano parlato (De Mauro, Mancini, Vedovelli e Voghera 1993).

Se andiamo a leggere una delle pagine introduttive del LIF apprendiamo: 1) che quando scriviamo, qualunque sia l'argomento trattato, il 93,7% dei nostri testi sono scritti con le 2.000 parole fondamentali del vocabolario di base della lingua italiana; 2) che con 5.000 parole (fondamentali e di alto uso) arriviamo a coprire il 99,7% di tutti i nostri testi scritti.

| Lemmi | Frequenza percentuale |
|-----------------------|-----------------------|
| 1 - 1.000 | 87,3 |
| 1.001 -2.000 (F) | 93,7 |
| 2.001 -3.000 | 96,9 |
| 3.001 -4. 000 | 98,7 |
| 4.001 -5.000 (F + AU) | 99,7 |

F = Vocabolario fondamentale.

F + AU = Vocabolario fondamentale + vocabolario di alto uso.

9.3. La lettura rallentata

Per analizzare la comprensibilità dei testi (cosa meno semplice dell'applicazione di formule matematiche) si ricorre alla cosiddetta *lettura rallentata* (Lumbelli, 1989). Con questo tipo di analisi si osserva la struttura del testo, cioè il modo in cui è organizzato dal punto di vista logico-concettuale. Così è possibile individuare, per esempio, quante e quali inferenze il testo richiede al lettore, se il testo contiene buchi informativi che il destinatario dovrebbe colmare con le sue conoscenze enciclopediche.

Dalla conoscenza e applicazione di questi strumenti è stato possibile ricavare, dall'inizio degli anni Ottanta, una serie di suggerimenti per produrre testi in modo controllato, finalizzato cioè alla massima efficacia comunicativa (Piemontese, 1996).

Le teorie e pratiche della scrittura controllata partono quindi da due principi milanesi intorno alla scrittura e cioè che «l'arte dello scrivere si insegna come ogni altra arte» e soprattutto che «l'arte è il contrario della pigrizia» (Scuola di Barbiana, 1967: 124-125).

10. La leggibilità e comprensibilità: due aspetti interni della didattica della scrittura

Da qualche decennio hanno fatto irruzione nei nostri manuali di educazione linguistica parole e locuzioni come *destinatario*, *obiettivo*, *tipo di testo*, *vincoli esterni*, *situazioni comunicative*, *condizioni di utenza della lingua*. I nostri allievi più diligenti sanno ripetere per filo e per segno le definizioni di questi termini date dai manuali. Ma nella pratica della scrittura queste nozioni non bastano a far capire come scrivere testi adeguati alle diverse esigenze comunicative, ai differenti destinatari e obiettivi. Perché? Il discorso sarebbe lungo e articolato: basti ricordare qui i programmi ministeriali, la preoccupazione per le prove finali d'esame, il timore (non confessato) dei giudizi dei colleghi sui nostri allievi (e quindi sul nostro lavoro), l'ansia di prestazione degli allievi in sede d'esame. Sono alcune difficoltà

reali della nostra vita di insegnanti. Non di rado, però, diventano le foglie di fico per nascondere carenze teoriche derivanti dalla scarsa familiarità con materie e argomenti, fino a non molti anni fa, estranei alla tradizione delle nostre università. Mi riferisco alla troppo recente diffusione di materie di insegnamento come la storia della lingua italiana, la linguistica generale, la linguistica applicata, la linguistica quantitativa, la statistica linguistica, la dialettologia, la sociolinguistica, la psicolinguistica, la psicopedagogia, la didattica delle lingue (materne e seconde), la semiotica, la semiotica del testo, la teoria della comunicazione, ecc.

Non si tratta di addossarci o rifiutare la responsabilità di mille inefficienze e insufficienze istituzionali. Il nostro obiettivo è cercare di mettere in luce, nell'approccio nuovo alla didattica della scrittura, alcuni aspetti non secondari della scrittura: la chiarezza, la semplicità e la precisione come valori intrinseci dell'arte dello scrivere, soprattutto dello scrivere per comunicare. Nelle scuole inglesi, francesi, tedesche, statunitensi, si sa, la produzione scritta è sempre vincolata a precise consegne. Per loro è inconcepibile chiedere agli studenti di produrre un testo scritto senza l'indicazione esplicita e dettagliata delle consegne: numero massimo di parole, destinatario, funzione del testo. Da noi consegne di questo tipo, fino a ieri, avrebbero messo in seria difficoltà i nostri allievi: non sapevano bene neppure cosa significasse "contare le parole" e come si contano. Educare i nostri studenti anche a questi tipi di esercizio non è banale né per loro né per noi. Se scopriremo, per esempio, che anche noi abbiamo delle difficoltà nel farli, sarebbe un notevole guadagno professionale e personale perché correremmo di sicuro ad attrezzarci meglio.

Per produrre testi chiari, semplici e precisi, occorre imparare a controllare:

- la superficie del testo attraverso scelte che riguardano:
 - LESSICO E SINTASSI;
- l'organizzazione logico-concettuale del testo, sapendo:
 - ORDINARE LE INFORMAZIONI
(secondo una "struttura a piramide": dall'informazione più rilevante a quella meno rilevante; dalla più generale alla più particolare)
 - RAGGRUPPARE LE INFORMAZIONI (per blocchi omogenei)
 - ESPLICITARE TUTTE LE INFORMAZIONI NECESSARIE
(per ridurre la quantità di inferenze richieste al lettore).

Sintetizzando qui quanto è stato altrove (Piemontese, 1996) oggetto di più ampia e motivata trattazione, i criteri di scrittura oggettiva, soprattutto quando si scrive per comunicare, sono riconducibili a una lista aperta che chi produce deve adattare – di in volta – alle sue necessità di comunicazione, ai destinatari e agli obiettivi da raggiungere:

1. *pensare in modo chiaro*. Non si può scrivere in modo chiaro se si hanno le idee confuse o conoscenze scarse o insufficienti su un certo argomento o, paradossalmente, se si è troppo esperti di esso e se non si tiene conto delle possibili difficoltà dei destinatari meno esperti;
2. *scrivere come si parla*, nel senso di *cercare sempre la soluzione linguistica più semplice* (più semplice non significa la più "sciatta". È noto che il parlato non è, necessariamente, da identificare con un tipo di comunicazione informale, trascurata);
3. *essere brevi*. Scrivere frasi brevi che non superino, mediamente, le 20 parole;

4. *essere precisi e diretti* evitando il ricorso a perifrasi che, avendo l'obiettivo di attenuare il senso, spesso finiscono per deformatlo o oscurarlo proprio;
5. *preferire*, a parità di senso, *parole di uso comune* e, in particolare, del vocabolario di base che sono le più note a tutti e anche le più brevi;
6. *preferire parole concrete* a parole astratte;
7. *evitare inutili forestierismi* (ossia narcisismi linguistici), se esistono parole equivalenti in italiano;
8. *usare, solo quando inevitabili, termini tecnici*, avendo però l'accortezza di spiegarli brevemente con parole del vocabolario di base;
9. *evitare inutili pseudotecnicismi*;
10. *evitare l'uso di sigle, abbreviazioni, simboli e acronimi* senza aver dato il loro scioglimento, la prima volta che si usano;
11. *evitare parole e locuzioni ammiccanti* (per lo più virgolettate) *o di origine politica e giornalistica*, spesso prive di significato al di fuori di contesti precisi;
12. *evitare l'uso di formule stereotipate*, cristallizzate, prive di significato reale;
13. *evitare l'intricatezza linguistica*. A tal fine la coordinazione (o una subordinazione limitata) è preferibile alla subordinazione per evitare frasi incistate l'una nell'altra fino a far perdere di vista la sequenza: *soggetto, predicato, complemento*;
14. *non usare la forma passiva nelle frasi* e, quando si usa, esplicitare sempre il loro soggetto logico;
15. *preferire la forma personale* a quella impersonale per essere meno oscuri e spersonalizzanti;
16. *preferire la forma affermativa* all'uso delle doppie negazioni;
17. *preferire ripetere* anziché ricorrere alla *variatio* se con questa si rischia di creare equivoci o incomprensione;
18. *fare attenzione agli usi discriminanti della lingua*, anche involontari.

In conclusione, quando scriviamo, ma soprattutto quando scriviamo per comunicare, la chiarezza, la semplicità e la precisione dei nostri testi non devono essere sacrificati a favore di una presunta (e per lo più malintesa) eleganza stilistica.

Come insegnanti, se dovessimo valutarli, come giudicherebbero il contenuto e la forma della seguente affermazione (tradotta) di San Paolo nella I Lettera ai Corinzi (14, 8-40)?

Se la tromba emette un suono confuso, chi si preparerà al combattimento? Così anche voi, se non pronunziate parole chiare con la lingua come si potrà comprendere ciò che andate dicendo? Parlerete al vento! [...] Grazie a Dio, io parlo con il dono delle lingue molto più di voi; ma in assemblea preferisco dire cinque parole con la mia intelligenza per istruire gli altri, piuttosto che diecimila con il dono delle lingue. Dunque fratelli miei, aspirate alla profezia e, quanto al parlare con il dono delle lingue, non impeditelo. Ma tutto avvenga decorosamente e con ordine.

Siamo convinti noi per primi che chiarezza, semplicità e precisione nella scrittura non siano nemici dell'eleganza stilistica bensì la sua invisibile essenza? Abbiamo sperimentato di

persona la complessità (teorica e pratica) e la difficoltà dello scrivere e dello scrivere con l'obiettivo esplicito di farci capire? Non potremmo centrare il nostro bersaglio didattico, se continuassimo a essere noi stessi portatori di modelli di educazione linguistica e di scrittura in cui i bisogni espressivi e comunicativi degli individui, quelli della scuola e quelli della società, fossero tra loro contraddittori, incompatibili e perfino autoescludentisi.

Riferimenti bibliografici

- Ambel M., Faudella P. (2001), *Le Capacità di Scrittura negli Esami di Stato - Analisi delle prime prove Sessione 1999*, Frascati, CEDE - Milano, FrancoAngeli.
- Armellini G., Colombo A. (2000), *La letteratura italiana. Altri esercizi. Suggerimenti per l'esame di stato*, Bologna, Zanichelli.
- Beccaria G. L. (1994), *Dizionario di linguistica*, Torino, Einaudi.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition*. (1995), trad. it. *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bernardini C., De Mauro T. (1985), "Dello scrivere", in *Riforma della Scuola XXXI*, pp. 7-8, 14-17.
- Bertocchi D. (1982), "Curricolo di lettura, lettura nel curricolo", in Pozzo, 1982.
- Bertocchi D., Brasca L., Citterio S., Corno D., Ravizza, G. (2000), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica* (con CD-rom), Milano-Firenze, RCS Scuola-La Nuova Italia.
- Bortolini U., Tagliavini C., Zampolli A. (1971), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Milano, Garzanti.
- Corno D. (1999), *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica per imparare a scrivere e a migliorare il proprio stile*, Torino, Paravia.
- Della Casa M. (1989), *La comprensione dei testi*, Milano, FrancoAngeli.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza.
- De Mauro T. (1971), "Tra Thamus e Theuth. Uso scritto e uso parlato dei segni linguistici", in Id. *Senso e significato. Studi di semantica teorica e storica*, Bari, Adriatica.
- De Mauro T. (1977), *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro T. (1986), "Una guida al comporre", in AA.VV. *Antologia Ottocento e Novecento* Garzanti, Milano, Garzanti, pp. 737-758.
- De Mauro T. (1994-1999), *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro T. (1995), *Idee per il governo. La scuola*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro T. (2000), "Richieste sociali e capacità linguistiche delle giovani generazioni italiane", in Piemontese 2000a, pp. 11-22.
- De Mauro T., Vedovelli M., Piemontese M. E. (a cura di) (1986), "Leggibilità e comprensione", in *Linguaggi*, 3.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etas.
- Ferreiro E. e Teberosky A. 1985, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Ferreri S. e Guerriero A.R. (a cura di) 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*,

- Firenze, La Nuova Italia.
- Flower L.S. e Hayes J.R. (1977), "Problem-solving strategies and the Writing Process", in *College English*, XXXIX, 4, pp. 449-461.
- Formisano M., Pontecorvo C., Zuccheromaglio C. (1986), *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti.
- Gallina V. (a cura di) (2000), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Grabe W., Kaplan R. B. (1996), *Theory & Practice of Writing*, London and New York, Longman.
- Halliday M. A. K. (1978), *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, London and Boston, Edward Arnold.
- Halliday M. A. K. (1992), *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1989), *Cohesion in English*, London, Longman.
- Herdan G. (1971), *Linguistica quantitativa*, Bologna, il Mulino.
- Kintsch W., Van Dijk T. (1978), "Toward a Model of Text Comprehension and Production", in *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Latrive F., Rivoire A. (2000), "Eco, la cultura corre on line. Chi non si adegua è perduto", in *La Repubblica*, 8 gennaio 2000, 13.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Liberman Y., Liberman I. (1990), "Whole language vs code emphasis, Underlying assumptions and their implications for reading instructions", in *Annals of Dislexia*, 40, pp. 51-76.
- Lucisano P. (a cura di) (1992), *Misurare le parole*, Roma, Kepos.
- Lucisano P. (a cura di) (1994), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*, Napoli, Tecnodid.
- Lucisano P., Piemontese M. E. (1988). "Gulpease. Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana", in *Scuola e Città*, 3.
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- Pallotti G. (a cura di) (1999), *Scrivere per comunicare*, Milano, Bompiani.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- Piemontese M. E. 1999, *Introduzione* (parr. 1.1, 1.3, 1.4), in Pallotti 1999.
- Piemontese M. E. (a cura di) (2000a), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Firenze, La Nuova Italia.
- Piemontese M. E. (a cura di) (2000b), *Lingue, culture e nuove tecnologie*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pozzo G. (a cura di) (1982), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milano, Bruno Mondadori.
- Scuola di Barbiana (1971), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Simone R. (1984), "QRZ. La macchina da scrivere e lo sviluppo del linguaggio", in *Riforma della Scuola*, XXX, 7-8, pp. 40-46.