

Insegnare a scrivere: grafia, ortografia, autobiografia

Istituto Comprensivo della Rendena

1. ESPLICITARE I SAPERI DEI DOCENTI PER CIRCOSCRIVERE L'AMBITO DELLA RICERCA COMUNE (Documentazione dell'avvio del percorso dalla proposta alla conclusione della prima fase di lavoro)

Proposta di percorso elaborata in collaborazione con i docenti organizzatori degli incontri

1° incontro

- Breve introduzione con descrizione del percorso ed esposizione dei riferimenti di tipo metodologico.
- Compilazione del questionario da parte dei docenti.
- Relazione su “Lo stato dell’arte: contesti, pratiche, convinzioni”.

2° incontro

- Completamento della relazione.
- Restituzione del contenuto dei questionari compilati.
- Riflessione “Una metodologia efficace per i docenti in ricerca”.

3° incontro

- Metodi e strategie per l’insegnamento della scrittura nella scuola primaria e secondaria (dai bisogni emersi dai questionari alle proposte).
- Avvio dei laboratori.

4° incontro

- Completamento dei laboratori.
- Intervento della professoressa Baggio su “La didattica della scrittura - un excursus storico”.

1.1 Lo stato dell’arte: contesti, pratiche, convinzioni

Nella prima parte del percorso sulla didattica della scrittura, mi sono soffermata sullo stato dell’arte, cioè sulle caratteristiche che presenta oggi l’insegnamento della scrittura e sulle condizioni in cui avviene, fermo restando che esistono poche ricerche su questo tema a livello sia italiano che europeo. Esistono cioè teorie sull’insegnamento della scrittura, esistono contributi di varie discipline (educazione linguistica, italianistica, storia della lingua, neuropsicologia, pedagogia, psicologia...), che si possono ricondurre all’insegnamento/apprendimento della scrittura, ma esistono

pochissimi esempi di indagini che ricostruiscono come si insegni effettivamente la scrittura e quali risultati si ottengano.

Per il testing dei risultati occorre dire che è difficilissimo da attuare, soprattutto se si vogliono comparare dati di diverse regioni linguistiche, mentre per quanto attiene alla didattica, probabilmente si sconta il fatto che la didattica della scrittura è una disciplina relativamente giovane, essendo la storia dell'insegnamento dell'italiano essenzialmente una storia di lettura e di grammatica.

Il mio intervento si è basato dunque su studi che "hanno attinenza" con l'insegnare la scrittura, e sui dati che ho raccolto in tanti anni di formazione degli insegnanti nella nostra provincia: visione parziale, che è però sensato proporre all'attenzione di un gruppo di docenti in quanto sintomatica di una situazione più generale e utile per supportare il processo di autoriflessione, già avviato dagli insegnanti.

Per sommi capi, ho accennato a:

- aspetti abilitativi, motivazionali, educazionali dell'insegnare a scrivere.
- Studi sui modi con cui la mente apprende le abilità/conoscenze linguistiche (oralità e scrittura).
- La grafia, l'ortografia, la regola in riferimento all'età evolutiva.
- Punti di forza e di debolezza dei metodi d'insegnamento più praticati.
- Il contesto (caratteristiche dei bambini, aspettative delle famiglie, obiettivi attesi...).
- Il contesto (compiti della scuola dell'infanzia, abilità e conoscenze pregresse dei bambini...).
- Il contesto (lo spazio per l'italiano nel curriculum di scuola primaria; la frammentazione del curriculum).
- Il contesto (il lavoro comune degli insegnanti come base per la sperimentazione e il monitoraggio delle pratiche didattiche).
- Le indicazioni legislative.
- Le innovazioni tecnologiche e gli interrogativi per la scuola.
- I risultati a lungo termine (consolidamento delle abitudini positive e negative/margini di superabilità, atteggiamento verso la scrittura, abilità conseguite).

Più interessante è stato rielaborare, confrontare, restituire quanto prodotto dagli insegnanti sullo stimolo di un breve questionario da compilare. In evidenza tre snodi cruciali: l'avvio dell'insegnamento della scrittura, il curriculum di scrittura, la migliorabilità della scrittura.

Questi i quesiti:

1. Quali metodi di insegnamento della scrittura attua/ha attuato in classe prima?
2. Quali convinzioni hanno supportato tali metodi?
3. Come ha costruito le sue convinzioni?

4. Quali aspetti positivi potrebbe indicare sul piano abilitativo, motivazionale, educativo?
5. Quali aspetti negativi sul piano abilitativo, motivazionale, educativo?
6. Quali testi fa scrivere nelle varie classi?
7. Quali non farebbe scrivere nelle varie classi e perché?
8. Quanto, come e fino a quale età si può migliorare la scrittura?
9. Con quali pratiche?
10. Quali sono i temi sui quali vorrebbe informarsi o avviare momenti di riflessione comune coi colleghi?

Restituzione delle risposte al questionario su pratiche didattiche e convinzioni

Quesito 10

Quali sono i temi sui quali vorrebbe informarsi e/o avviare una riflessione comune coi colleghi?

1. Correggere gli errori ortografici (7 persone hanno scelto questa risposta)
2. Motivare a scrivere (3)
3. Insegnare a scrivere testi di tipo narrativo (1)
4. Capire se la scrittura si migliora con l'esercizio sia per l'esposizione, l'articolazione del pensiero, sia per quanto riguarda l'ortografia (1)
5. Aiutare gli alunni a lavorare sulla sintassi(1), sull'utilizzo dei tempi verbali e dei connettivi (1)
6. Arricchire il testo, narrativo, descrittivo, argomentativo (3)
7. Far scrivere testi completi (1)
8. Far scrivere testi comprensibili e articolati, da semplici pensieri in prima a dialoghi e lettere in seconda, a risposte chiare e complete in terza (1)
9. Insegnare a scrivere bene (1)
10. Migliorare la calligrafia alle secondarie di primo grado (1)
11. Sviluppare la creatività (1)
12. Risolvere problemi di morfologia e sintassi (1)
13. Avere informazioni sulla relazione saper comunicare, esprimersi/saper scrivere (1)
14. Articolare i contenuti dei testi (1)
15. Avviare momenti di riflessione su come insegnare a scrivere testi di vario tipo (1)
16. Individuare traguardi raggiungibili nelle varie classi (1)
17. Trovare strategie efficaci in generale (1)
18. Individuare i tipi di testi più adeguati alle varie classi (1)
19. Organizzare il contenuto (1)
20. Avere una bibliografia utile (1)

Quesito 1

Quali metodi di insegnamento della scrittura ha attuato/ attua in classe prima?

- Ha attuato e abbandonato: il globale (3), il fonemico (1)
- Ha attuato e attua: il sillabico (7), un misto tra sillabico e globale (3), il fonemico (1)

Quesito 2

Quali convinzioni hanno supportato tali metodi?

Il sillabico

- È un metodo efficace ed immediato (5)

- È un metodo chiaro e semplice (2)
- È un metodo che motiva e coinvolge, perché consente di vedere risultati (2)
- Conosco soltanto quello (1)

Il sillabico-globale

- È efficace perché associa la lettura e la scrittura (1)
- È entusiasmante, motivante al massimo (1)

Quesito 3

Come ha costruito le sue convinzioni?

- Sulla base dell'esperienza personale e dei risultati ottenuti (8)
- Dall'esperienza di colleghi (2)
- Da esperti con cui sono entrata in contatto all'università (1)
- Vedendo applicare altri metodi che non hanno funzionato (1)
- Provando e riprovando vari metodi (1)
- Dovendo adattare l'insegnamento a tempi sempre più ristretti (1)

Quesito 4

Quali aspetti positivi potrebbe indicare sul piano abilitativo, motivazionale, educativo?

Il metodo alfabetico - fonemico

- Abilità: si impara a scrivere velocemente, con ordine e bella grafia; per i bambini con difficoltà è molto utile.
- Motivazione: voglia di migliorare, soddisfazione per i risultati, riferimenti all'esperienza.
- Educazione: rispetto delle regole, rispetto del docente, ordine, valorizzazione della scrittura.

Il metodo globale

- Motivazionale: è motivante perché inserisce la scrittura nella comunicazione.

Il metodo sillabico

- Abilità: il lavoro da compiere appare più chiaro; l'apprendimento è più facile e veloce (7); imparano in modo più preciso (3); se le regole si impostano fin dall'inizio, i bambini apprendono l'ordine, la precisione, la bella grafia.
- Motivazione: se l'insegnante rende consapevoli gli alunni dei progressi compiuti, è molto motivante; il riconoscimento dei rapidi progressi fatti induce la volontà di andare avanti (4); il legame con l'esperienza motiva ad apprendere; è importante gratificare gli alunni per la bella grafia, così sono motivati a produrla; la composizione delle sillabe assomiglia alla composizione di un puzzle; i bambini sviluppano l'autonomia, perché si convincono che possono progredire; l'entusiasmo dell'insegnante per le attività e i progressi degli alunni è motivante.

- Educazione: si potenzia l'autostima; il legame tra apprendimento ed esperienza fa sì che gli alunni riconoscano come valide sia le proprie sia le esperienze altrui; si impara il rispetto delle regole, delle cose e delle persone (3); si impara l'ordine (4); si impara che il sapere può essere semplice e riutilizzabile; si impara che si può lavorare con calma e precisione.

Il globale sillabico

- Abilità: i bambini hanno imparato con precisione; hanno sviluppato molto la memoria; hanno imparato rapidamente e con efficacia.
- Motivazione: lavorare in gruppo è motivante; la varietà delle attività stimola la voglia di leggere e scrivere.
- Educazione: tra i vari metodi non c'è differenza(1); non è il metodo utilizzato che induce comportamenti più o meno corretti, è il comportamento dell'insegnante.

Quesito 5

Quali aspetti negativi potrebbe indicare sul piano abilitativo, motivazionale, educativo?

Il metodo sillabico

- Abilità: non sempre si ottiene il risultato di far scrivere con grafia ordinata
- Motivazione: la ripetitività toglie motivazione (2)
- Non ci sono aspetti negativi (3)

Il metodo globale

- Abilità: i progressi sono troppo lenti e i bambini fanno confusione; nel prosieguo del percorso scolastico spesso i bambini non migliorano nello scrivere, talvolta peggiorano (vedi ortografia).
- Motivazione: se l'insegnante è motivato, non ci sono aspetti negativi; molto negativo è l'intervento del genitore, sia sul piano abilitativo sia su quello motivazionale, qualora non conosca il metodo usato dal docente; la motivazione all'apprendere la scrittura diminuisce nel corso degli anni.

Quesito 6

Quali testi fa scrivere nelle varie classi?

In tutte le classi primarie:

- Testi poetici e giochi linguistici
- Vari tipi e generi graduati
- Le tipologie proposte dai testi in uso
- Pensierini, soluzioni di rebus, descrizioni di animali-cose-persone, esperienze personali
- Narrazioni, storie a tutte le età
- In prevalenza sempre testi descrittivi

1° primaria

- Semplici frasi

1° e 2° primaria

- Brevi frasi e testi descrittivi dell'esperienza
- Brevi riassunti in seconda

3° primaria

- Riassunti
- Testi descrittivi e narrativi

4° e 5° primaria

- Analisi di brani narrativi per cogliere le strutture
- Produzione di lettere, diari
- Testi regolativi e simili

5° primaria

- Testi argomentativi
- Testi argomentativi come attività di gruppo

In tutte le classi secondarie di primo grado

- Vari tipi di testo, senza seguire l'ordine tradizionale

1° secondaria di primo grado

- Testi descrittivi e narrativi
- Rielaborazione di testi
- Temi
- Risposte aperte
- Mappe concettuali

2° media

- Testi espositivi
- Diari, lettere, autobiografie
- Riassunti
- Parafrasi
- Articoli di giornale
- Temi
- Testi descrittivi e narrativi
- Appunti
- Mappe concettuali

3° secondaria di primo grado

- Relazioni

- Riassunti
- Parafrasi
- Riscritture con cambio di registro
- Testi argomentativi
- Temi
- Tutti i testi delle classi precedenti
- Testi regolativi

Quesito 7

Quali testi non farebbe mai scrivere e perché?

- I testi argomentativi in 5 primaria
- I testi argomentativi in 3 secondaria di primo grado
- Testi su contenuti che non interessino i ragazzi
- Relazioni su libri letti
- Testi non adeguati all'età

Quesito 8

Quanto, come e fino a quale età si può migliorare la scrittura?

Quasi tutti sono convinti che la scrittura si possa migliorare sempre, qualcuno si chiede se oltre la scuola dell'obbligo si possano realizzare progressi significativi...

Da piccoli si è forse più malleabili, da adulti le abitudini consolidate sono difficili da modificare, ma si può migliorare comunque.

Le abilità strumentali devono essere apprese da piccoli, ma si possono migliorare col progredire delle conoscenze in campo sintattico e morfologico; le abilità di composizione si possono migliorare sempre.

La bella grafia e l'ortografia si imparano soprattutto nella scuola primaria, poi è difficile (2).

Quesito 9

Con quali pratiche si può migliorare la scrittura?

Si può migliorare:

- con l'esercizio della scrittura sotto varie forme, con vari metodi e l'allenamento (8)
- attraverso il confronto con chi sa scrivere (3)
- impegnandosi nella precisione
- insistendo sempre sull'importanza dello scrivere "bene"
- attraverso la lettura analitica dei testi, per cogliere le strutture e il lessico
- la conoscenza e l'uso dell'ortografia attraverso l'esercizio continuo (2)
- la capacità di produrre frasi o testi collegando la scrittura e la lettura (4)
- facendo attenzione a tutto ciò che ci circonda
- esponendo a voce concetti, esperienze, posizioni
- scrivendo e rileggendo i propri testi
- cercando temi di scrittura interessanti per lo scrivente.

2. ORTOGRAFIA: CHE FARE?

(Restituzione del secondo e terzo incontro, con ricostruzione delle riflessioni e conseguente rielaborazione del tema ortografia)

Il tema dell'ortografia è percepito come problematico dalla maggior parte dei colleghi che hanno partecipato ai primi incontri del percorso di ricerca-azione.

È una questione squisitamente didattica, di didattica dell'italiano e dell'educazione linguistica, che deve essere articolata anche mutuando da altre discipline concetti, strumenti, spunti di riflessione.

Procediamo innanzitutto, e per sommi capi, con **un'analisi di contesto**.

Il contesto culturale nel quale viviamo, e nel quale sono immersi i nostri ragazzi fin dalla loro nascita, premia l'originalità e la divergenza, valorizza l'individualità in tutti i suoi aspetti e affida alla macchina il compito della riproduzione, dell'esecuzione standardizzata, dell'adeguamento a canoni predeterminati.

La macchina agisce nel campo delle "forme regolate", spesso conseguendo risultati superiori a qualsiasi intervento umano. Un computer offre una qualità di impaginazione e un'osservanza delle regole grafiche che nessuna grafia manuale può eguagliare, garantendo, tra l'altro, la piena leggibilità del testo da parte di chiunque conosca la lingua nella quale è scritto.

Questo apre non poche riflessioni, come ben si sa, al punto tale che molti si interrogano sull'utilità di far imparare ai bambini la scrittura manuale, quando dovranno prima o poi abbandonarla (tornerò più avanti su questo punto).

Il valorizzare, dell'esperienza umana, soprattutto la creatività e il tratto che distingue un individuo dall'altro, non induce all'assunzione della regola in quanto tale, ma sottolinea della regola il suo essere una convenzione, un accordo modificabile, che presuppone il consenso e rimanda ad un senso continuamente da riscoprire.

Creatività, spontaneità, regola: approfondiamo il tema accedendo ai contributi di due studiosi, H. Gardner e W. Braitemberg.

Nel testo "Aprire le menti: la creatività e i dilemmi dell'educazione", Howard Gardner mette in relazione il rapporto regola – individualità con le caratteristiche culturali profonde di due mondi per certi versi agli antipodi: la Cina e gli USA.

A suo parere, non sarebbe tanto l'evoluzione tecnologica a mettere in discussione il rapporto tra la percezione della necessità delle leggi e la possibilità della libera espressione della persona, quanto la tradizione culturale, che privilegia l'appartenenza al gruppo in Cina, e lo sviluppo dell'individualità in America. La sua dissertazione, benché sia da rileggere alla luce delle trasformazioni che sta vivendo oggi il grande paese asiatico, e della crisi parallela in cui si dibatte il modello educativo americano, offre interessanti strumenti critici, per capire in quale misura il peso della tecnologia stia modificando la percezione che gli esseri umani hanno di sé e dello stare insieme con altri esseri umani.

Nello stesso testo Gardner sviluppa anche una riflessione sulla relazione tra evoluzione psicologica e apprenditiva del bambino – ragazzo, e risposte educative del mondo adulto in Cina e USA.

Egli **suddivide l'età evolutiva in tre fasi fondamentali: esplorativa, regolativa, creativa.**

Nella fase esplorativa, che va dalla nascita fino ai 6, 7 anni, il bambino va in esplorazione del mondo, degli spazi, dei tempi, delle relazioni, dei linguaggi. Proceda per prove ed errori, impara per esperienza e immaginazione, estende le sue indagini a tutti i campi possibili in assoluta libertà.

Nella fase dell'assunzione di regole, che va dai 6/7 ai 10/11 anni, si confronta con un mondo già dato, del quale vuole conoscere il funzionamento. Vuole sapere "come si fanno le cose", quali regole sottendono all'esecuzione di un lavoro o alla gestione di un gruppo. Impara ancora attraverso l'esperienza e l'immaginazione, ma acquisisce contemporaneamente la capacità di descrivere le esperienze e di utilizzare linguaggi astratti. È il periodo della vita in cui i bambini hanno bisogno di confrontarsi con un mondo regolato, prevedibile, che dia loro sicurezza.

Nella terza fase, ai 12 anni in poi, iniziano la lenta consapevole costruzione della propria identità, si pongono in atteggiamento critico verso tutto ciò che fa parte del periodo precedente, attraverso la trasgressione mettono alla prova la validità delle regole, dei rapporti, dei linguaggi. Imparano attraverso l'esperienza e l'immaginazione, ma anche attraverso l'astrazione, il pensiero ipotetico, il linguaggio simbolico-riproduttivo ed assumono la dimensione della possibilità come costitutiva della persona. Riutilizzano quanto esplorato nella prima fase della vita facendolo interagire con le regole imparate nella seconda fase, traducendolo in consapevole sviluppo di creatività individuale, di un modo originale di interpretare strumenti tecniche linguaggi, più coerenti con l'idea di sé che vanno costruendo e costitutivi dell'identità personale.

Sembra di capire che, più hanno esplorato durante l'infanzia, più hanno conosciuto i modi per fare le cose nell'età della scuola primaria, più avranno strumenti per strutturarsi come persone nell'età dell'adolescenza. Più si assecondano e si utilizzano queste caratteristiche evolutive, più si offre la possibilità di una crescita equilibrata, più si stravolgono o si negano, più si creano disarmonie.

Se a queste classificazioni di Gardner, che peraltro richiamano quelle di molti altri pedagogisti e psicologi dell'età evolutiva, colleghiamo le conoscenze sul processo di costruzione delle abilità linguistiche nella nostra mente (si può leggere a tal proposito il simpatico testo di Valentin Braitenberg "Il gusto della lingua") possiamo ricavare alcune utili indicazioni per riflettere sulle osservazioni fatte dai colleghi sul tema didattico della scrittura e dell'ortografia in particolare.

Ne potremmo dedurre che **un percorso didattico finalizzato allo sviluppo massimo delle abilità nei bambini deve essere coerente con la loro evoluzione psicologica e cognitiva.**

La regola, l'ordine, la precisione dovrebbero accompagnare ogni fase dell'apprendimento della scrittura, in un processo che va dal semplice al complesso, dalle lettere sillabe alle parole, dalle parole alle frasi, dalle frasi ai testi. La grafia corretta dei primi segni che si tracciano è già ortografia, la precisione nell'impaginazione è già organizzazione spaziale, fisica del testo, breve o lungo che sia; la precisione del segno e l'ordine grafico sostengono ed esprimono ad un tempo l'ordine mentale, la separazione e il collegamento tra i pensieri.

Se è vero che la composizione di un testo è un compito molto complesso, per il quale occorre attuare molte operazioni diverse contemporaneamente, è pur vero che l'averle imparate, una ad una, con sicurezza, facilita l'interiorizzazione e l'automatizzazione delle procedure. Se il processo di acquisizione delle abilità di scrittura presuppone necessariamente il lavorare con ordine e precisione, è probabile che tali modalità divengano costitutive dell'atto stesso dello scrivere.

Se si procede per gradi, il conseguire un'abilità permette di compiere il passo successivo in direzione di un'altra, poi di collegare le due abilità e così via.

Se l'ortografia è un sapere consolidato, si potrà concentrarsi sull'articolazione del contenuto, se la grafia è pulita e comprensibile, si potrà rileggere agevolmente il proprio testo e si faciliterà la revisione.

Per un bambino di prima primaria, una lettera scritta male può rivelarsi non più un segno, ma un disegno senza senso; l'inserire nella decodificazione di una proposizione inutili elementi di disturbo quali possono rivelarsi segni indistinti o ambigui rallenta il processo di lettura anche per bambini più grandi.

La scrittura si colloca all'interno del sistema di comunicazione, quindi della relazione tra le persone.

La comunicazione ha bisogno di un codice conosciuto e osservato da chi elabora e da chi riceve i messaggi: se lo scrivente non tiene conto del lettore, reale o ipotetico che sia, non prende in considerazione uno degli elementi fondanti dell'atto stesso dello scrivere. Una scrittura è espressione di una soggettività che diventa oggetto per chi legge, e trasmette, contemporaneamente al messaggio, anche informazioni sullo scrivente, sia per quanto si può dedurre dai contenuti del testo, sia per quanto riguarda la forma in cui è presentato. L'immagine dello scritto, in questo senso, è immagine dello scrivente.

Se il testo si presenta formalmente disordinato, impreciso, scorretto, il lettore trarrà l'impressione che chi scrive sia disordinato, impreciso, scorretto, o che sia totalmente disinteressato alla fatica che il lettore, l'altro da sé, deve fare per decifrare il suo scritto.

Questo vale anche, e, a maggior ragione, nella scuola, dove, insieme all'istruzione, si deve preoccuparsi anche dell'educazione. Un bambino che scrive in modo incomprensibile per pigrizia, o per frette, inconsciamente dichiara alla maestra che si aspetta sia lei a fare lo sforzo di capire, sia lei ad andargli incontro, mai il contrario. In secondo luogo, che non si preoccupa del fatto che l'immagine che dà di sé sia coerente con ciò che lui è veramente o pensa di essere.

La forma corretta, la bella grafia, indica che si vuole farsi capire, si vuole andare incontro all'altro, si vuole rapportarsi a lui facilitando l'instaurarsi della relazione e accettando le regole della comunicazione.

Ancora una riflessione, che attiene all'uso del corsivo o dello stampato, in particolare dello stampato minuscolo.

Parecchi docenti fanno scrivere a lungo in stampato ai bambini, fino in quarta primaria, per non indurre contraddizioni tra lettura e scrittura e per consentire un passaggio più rapido dallo scrivere manualmente allo scrivere al computer.

Occorre tuttavia tener conto di alcuni fattori. L'uso della scrittura manuale non sarà abbandonato così presto, non nei prossimi anni almeno, quindi, il fatto di disporre di un'abilità come questa non può essere trascurato. Scrivere in corsivo consente, generalmente, di essere più veloci, e di personalizzare la scrittura. L'apprendimento delle abilità linguistiche si fonda sulla capacità della mente di distinguere suoni e segni, e di associarli all'interno delle parole o di dissociarli quando appartengano a parole diverse. Solo il corsivo consente di dividere nettamente e inequivocabilmente una parola dall'altra, e di legare visivamente i suoni all'interno della parole. Ovvero il corsivo rende esplicito, visivamente riscontrabile, ciò che fa la mente, quando apprende la lingua.

Per un bambino che inizia a scrivere è altrettanto importante imparare a separare i segni in base ai suoni, quanto capire che i segni devono essere legati tra loro per esprimere un senso compiuto. Poiché non ha abilità grafiche raffinate, sarà difficilissimo per lui distinguere la separazione tra le lettere di una stessa parola dalla separazione tra una parola e l'altra, se userà lo stampato.

Infine un'ultima considerazione, ancora sulla precisione.

L'alfabeto è un'invenzione eccezionale, perché ci permette di leggere e scrivere centinaia di migliaia di parole pur avendo memorizzato pochissimi segni, di concentrarci sui significati, e sui collegamenti tra i significanti, spendendo ben poche energie per decifrare le forme grafiche. E, tuttavia, proprio per questa ragione, i segni debbono essere perfetti e riconoscibili, perché basta una virgola in su o in giù, un puntino presente o assente, per inficiare la comprensione.

Il pressappochismo non vale per la scrittura alfabetica, non è accettabile in sé e non lo è perché induce la falsa percezione che si possa essere superficiali, quando si scrive. Per restare nel nostro tema, è un passo decisivo verso la disortografia.

2.1 Che fare, dunque? Che cosa va bene?

I docenti generalmente sanno per esperienza che cosa funziona e che cosa invece è inutile, e sperimentano, inventano, provano continuamente.

Proviamo ora ad associare le loro pratiche con le riflessioni esposte sopra.

Per la scuola primaria

Fin dal primo incontro con le famiglie può essere utile illustrare l'articolazione del tema "grafia – ortografia" in tutti i suoi aspetti educativi, motivazionali e abilitativi, in modo che i genitori ne riconoscano la complessità, siano informati sulle ragioni profonde che sostengono le metodologie attivate dai docenti e collaborino per avvalorarle presso i figli. Assai interessante potrebbe rivelarsi il far emergere anche le convinzioni dei genitori riguardo all'imparare la scrittura, confrontarle, discuterne, e, ancora, chiedere loro di raccontare le aspettative e le competenze già acquisite dai loro figli nel campo della scrittura. Le loro esposizioni renderanno esplicite le loro diverse opinioni ed esperienze, facendo in tal modo comprendere la complessità del contesto in cui si sviluppa l'insegnamento e la necessità di trovare una mediazione didattica efficace per tutti i bambini.

Quanto alle proposte didattiche, si ritengono produttivi i seguenti comportamenti:

- Presentare ai bambini la conquista della "bella grafia/ortografia" come un'impresa importante, un dovere verso se stessi e gli altri; non stancarsi mai di "non capire", quando un testo è scritto in modo non preciso. (Un docente di scuola primaria ha raccontato la bella storia di una lettera molto triste, perché i bambini la scrivevano male e nessuno la capiva; sosteneva che l'espedito funzionava almeno per tutta la prima primaria).
- Puntare sull'imparare attraverso l'immaginazione: fare un repertorio di storie che permettano di associare la difficoltà ortografica con un personaggio; far disegnare le lettere e le difficoltà ortografiche, in modo che ad ogni difficoltà corrisponda un disegno (dal disegno al segno, dalla rappresentazione libera alla convenzione grafica), far imparare filastrocche, per assumere regole attraverso il linguaggio poetico.
- Puntare sull'imparare attraverso l'esperienza: trovare modi e occasioni per far copiare spesso lettere, parole, testi scritti correttamente; fare esperienza delle difficoltà ortografiche con scritture, riscritture, dettati, che consentano di prestare attenzione ad un solo aspetto problematico, quindi di isolarlo e fissarlo nella memoria; dedurre le regole dalla lettura (prima esplorazione, poi deduzione); far dire la definizione ai bambini prima con linguaggio quotidiano, poi con linguaggio specifico.
- Strutturare percorsi regolari di metacognizione, come il ricostruire la storia dell'esperienza fatta con le regole ("oggi l'insegnante ci ha letto la storia della fatina H, poi noi l'abbiamo disegnata ed io ho scelto il disegno X, in seguito l'abbiamo cercata nelle parole, ed io l'ho trovata in Z, mentre Marco in Y, abbiamo ricopiato molte parole che la contenevano, ecc..."). Dalla storia al disegno all'osservazione, alla ripetizione, dalla definizione con linguaggio quotidiano, poi poetico, infine specifico. Tutto ciò incrocia le modalità di apprendimento tipiche dei bambini nell'età della seconda infanzia (dimen-

sione dell'esperienza e della fantasia), e fa sì che si soffermino sulle cose, acquisiscano l'abitudine a pensare, a riflettere, prendano coscienza del proprio apprendimento, ricollochino in una storia quanto accade in classe e ciò che imparano. La capacità di autonarrarsi la propria storia è fondamentale per superare la frammentazione dell'esperienza di apprendimento, ma anche di vita, in cui sono immersi oggi i bambini, e il riconoscere che il sapere fa parte di quella storia, è un forte sostegno alla motivazione.

Per la scuola secondaria

I ragazzi hanno già una storia di apprendimento della lingua alle spalle, con tutto ciò che comporta. Per quanto attiene all'ortografia, di certo hanno interiorizzato automatismi positivi e negativi, ben radicati e difficili da rompere. Poiché li hanno acquisiti nell'“età delle regole”, è probabile che li percepiscono come “la regola”, dalla quale partire per costruire la propria originale identità di scrittori.

Tutto ciò considerato, e tenuto conto delle caratteristiche psicologiche e cognitive del preadolescente, si possono suggerire tecniche che puntino innanzitutto sulla motivazione e sulla consapevolezza.

- Un metodo utile è quello degli obiettivi individuali di scrittura. Il docente, dopo un'analisi attenta degli scritti dei ragazzi in entrata nella scuola secondaria di primo grado, assegna a ciascuno singoli obiettivi di scrittura da perseguire consapevolmente, scegliendone uno e dichiarando di volerlo raggiungere prima di iniziare la composizione del testo. Chi fa errori di ortografia, dovrà/potrà decidere quale degli errori eliminare di volta in volta (per una più dettagliata descrizione del metodo, si veda il testo consegnato durante gli inoltri di settembre.) Questo metodo ha il pregio di puntare sulla consapevolezza, sulla volontà dello studente di migliorare ed, inoltre, di accendere l'attenzione su un singolo aspetto del processo di scrittura, facilitando l'individuazione di tutti i piani in cui è articolato. La motivazione è alimentata dai buoni risultati che si ottengono: dopo il raggiungimento di un obiettivo, se ne consegue un altro e così via.
- Se uno studente decide che vuole eliminare gli errori ortografici, gli si possono suggerire altre pratiche utili, quali lo scrivere con il vocabolario accanto per controllare la corretta grafia di ogni parola, o il copiare ogni giorno dal suo libro preferito un periodo, o ancora il praticare la lettura di revisione inversa (dall'ultima parola del testo alla prima, per rompere gli automatismi di senso).
- Si può proporre la rilettura a distanza per facilitare l'oggettivazione” del testo, la revisione, la manipolazione; ancora, si può far praticare l'autocorrezione con valutazione dei risultati, con un giudizio per la prima stesura e un giudizio per la seconda autocorretta (anche per questo metodo, si veda la descrizione fornita a settembre).

- Tutti i docenti osservano come i preadolescenti mutino continuamente la grafia, alla ricerca di quella più coerente con la propria persona: se questo processo non si innesta su pratiche ordinate, precise, osservanti del codice, non è raro vederli produrre testi incomprensibili anche per loro stessi. Per questa ragione, e per altre che attengono al rapporto docente – alunno, e adulto – ragazzo (non può essere sempre il docente che cerca di capire lo studente, anzi, è quest’ultimo che deve farsi capire; se è normale che l’adolescente tenti di trasgredire, non è normale che l’adulto accetti la trasgressione come fosse la regola o lo asseondi; nella comunicazione il limite alla creatività individuale è dato dalla comprensibilità del testo...), chi scrive con grafia disordinata deve correggersi, può farlo, quindi deve, a meno che non sia certificato come disgrafico.
- Poiché i preadolescenti sono continuamente alla ricerca di senso nei saperi che vengono loro proposti, si possono programmare compiti di realtà che prevedano la scrittura di testi: in tal caso la correttezza ortografica sarà percepita come necessaria, quindi degna della massima attenzione.

Gli esempi forniti sono indicativi di pratiche didattiche il cui scopo è costruire un’abilità tenendo conto anche degli aspetti motivazionali ed educazionali, delle condizioni psicologiche e relazionali in cui avviene l’attività formativa, dei processi cognitivi implicati nel conseguimento della competenza di scrittura. Ma molto altro si potrebbe suggerire, ovviamente

Due metodi che si sono rivelati particolarmente efficaci e che varie scuole primarie stanno adottando, sono il “metodo simultaneo” e il “metodo Rapizza”, il primo elaborato da Ilaria Tedoldi e Antonella Melato, due docenti di scuola primaria di Cremona e pubblicato in un testo dal titolo “Urrà” negli anni novanta, il secondo elaborato dalla pedagoga trentina Maria Rapizza negli anni settanta e ripreso oggi da studiosi e docenti.

Entrambi i metodi puntano sulla costruzione delle abilità grafiche e ortografiche negli anni della scuola primaria, quindi nel momento in cui è fondamentale l’interiorizzazione di automatismi positivi.

Se i colleghi della scuola primaria fossero interessati a conoscerli, si potrebbe iniziare già dal prossimo incontro con una descrizione di massima.

3. UN METODO DI LAVORO PER I DOCENTI IN RICERCA

(Commento al secondo e terzo incontro)

Il breve excursus nella tematica “ortografia” non ha certo esaurito l’argomento.

La professoressa Baggio, intervenuta a conclusione del nostro percorso, ha illustrato le ragioni per cui è fondamentale conoscerla e applicarne le regole. Ha suggerito un’ulteriore pista di lavoro, accennando all’importanza della punteggiatura per l’acquisizione della abilità di lettura e scrittura.

Poiché i docenti hanno seguito con me l'intervento della professoressa, non mi dilungo nella descrizione della sua interessantissima comunicazione.

Mi preme maggiormente ricostruire il percorso seguito dal gruppo di docenti in questa prima fase del lavoro di ricerca.

Dopo una prima articolazione dell'argomento "scrittura" nella scuola di base, i docenti hanno condotto una ricognizione delle loro pratiche, convinzioni, opinioni, utilizzando indicatori comuni, per condividere i piani di osservazione e poter confrontare le loro riflessioni (Si vedano a tale proposito i materiali consegnati ai docenti: la sintesi dell'intervento iniziale e il questionario).

La tabulazione delle risposte al questionario (si veda la restituzione), ha indicato nell'ortografia il tema che la maggior parte dei docenti desiderava approfondire.

Poiché in qualsiasi esperienza di apprendimento è coinvolta l'intera persona del discente, la sintesi didattica non può prescindere dall'analisi di tutte le articolazioni di cui si compone tale esperienza, né dai suggerimenti della ricerca scientifica dei vari ambiti interessati.

Si è scelto, dunque, di affrontare l'argomento utilizzando, per la riflessione, i contributi di più discipline: sociologia culturale, neuroscienze, psicologia dell'età evolutiva, linguistica, pedagogia, italianistica, psicologia sociale, scienze della comunicazione, storia della lingua, studio dei processi cognitivi...

Si sono poi esaminate pratiche didattiche ritenute positive, (innanzitutto descrivendo quelle attuate dai colleghi coinvolti nel corso), e si è cercato di individuare gli elementi di coerenza con il quadro teorico proposto. Ci si è chiesti se tali pratiche fossero migliorabili o implementabili, se ve ne fossero altre più efficaci, se fosse il caso di approfondire ulteriormente il tema.

Infine si sono proposte attività che i docenti possono, eventualmente, sperimentare nelle classi, e si sono forniti alcuni suggerimenti bibliografici.

È stata adottata una metodologia di lavoro, che si ispira al modello del docente "praticante riflessivo": definito un problema didattico o un bisogno, lo declina sulla base di indicatori d'osservazione, acquisisce i contributi scientifici necessari per una più approfondita conoscenza del tema, esplicita e rilegge le proprie pratiche, ne analizza di alternative, elabora una nuova sintesi didattica (che può confermare in tutto o in parte le pratiche precedenti), prova, valuta i risultati.

Seppur fuggacemente, si è sperimentato quanto sia importante per i docenti il lavoro nel gruppo di pari, anche e soprattutto se è composto di persone diverse per età, esperienza e preparazione: i più giovani possono portare la freschezza dei loro studi, i più anziani le conoscenze derivanti dall'esercizio della professione, gli appassionati delle varie discipline possono comunicare le proprie scoperte e così via.

Il confronto nel gruppo di pari induce a motivare le proprie scelte, quindi ad esercitare una competenza caratteristica del professionista della scuola e non solo:

descrivere le attività che si propongono, esplicitare le convinzioni che le supportano, spiegare come si è addivenuti a tali convinzioni, legittimare il proprio lavoro.

Il gruppo si è costituito in occasione dell'attivazione del percorso di formazione, e per questo può essere risultata utile la figura del conduttore – restitutore, che ha liberato il gruppo dalla necessità di riconoscere un leader, ha documentato il lavoro svolto, ha permesso la lettura esterna dei prodotti e dei processi; in un secondo tempo, tuttavia, le sue diverse funzioni possono essere interpretate da uno o più membri del gruppo stesso.

La presenza del docente ricercatore esperto di disciplina (in questo caso la professoressa Baggio), ha suggerito un modello di formazione molto virtuoso, basato sulla collaborazione e lo scambio di saperi tra scuola e università, e suscettibile di interessanti sviluppi, ad esempio nel campo della sperimentazione educativa e didattica.

4. SCRIVERE: DALL'IMPUGNARE LA PENNA AL COMPORRE UN TESTO

(Restituzione del quarto incontro)

A settembre, in occasione dell'ultimo incontro con i docenti di italiano, si era deciso di ritrovarsi dopo qualche mese, per esaminare i contenuti della restituzione elaborata al termine del primo segmento di lavoro sul curricolo di scrittura.

In apertura di seduta, poiché non tutti i colleghi avevano potuto leggere il testo da me inviato, si è ritenuto di doverlo scorrere assieme e di soffermarsi sui punti che presentassero aspetti problematici o da approfondire ulteriormente, anche alla luce delle piccole sperimentazioni avviate.

Scrivere: dall'impugnare la penna...

Ci si è soffermati, innanzitutto, su un argomento che nella percezione comune sembra secondario, ma tale non è.

I colleghi hanno osservato come sempre più bambini trovino difficoltà nell'impugnare correttamente la penna, fatto che poi si traduce in fatica fisica, imprecisione e lentezza nella scrittura, demotivazione.

Sempre più bambini non tengono la riga, né organizzano la pagina in modo ordinato.

Le domande conseguenti attengono ai compiti della scuola dell'infanzia e agli eventuali interventi correttivi da effettuarsi nei primi anni della scuola primaria.

Gli insegnanti della secondaria di primo grado hanno sottolineato come il problema della scorretta impugnatura e del disordine grafico si trascini per anni, al punto tale che molti ragazzi di 12, 13 anni scrivono contorcendo il polso, non sanno andare a capo al momento giusto, o utilizzano un improbabile stampato minuscolo. Talvolta non capiscono la loro grafia.

Per inciso anche alle secondarie di secondo grado vi sono ragazzi che non sanno scrivere con fluidità e grafia comprensibile.

Nella scuola secondaria le occasioni in cui è indispensabile saper scrivere, correttamente e velocemente, si moltiplicano, ma gli automatismi si sono consolidati e gli interventi correttivi sono poco efficaci, per non dire inutili.

Il tema affrontato dai colleghi non è di poco conto: per articolarlo sarebbe necessario approfondire da un lato il rapporto mano - vista - lingua scritta - associazione di segni a suoni, di significanti a significati, dall'altro la relazione tra organizzazione dello spazio e organizzazione del pensiero.

Molti sono gli interrogativi ai quali si dovrebbe dare risposta:

- Come si fissano le conoscenze linguistiche nel nostro cervello?
- Esiste un parallelismo tra il modo in cui si acquisisce la lingua, e la lingua orale e la costruzione dell'abilità di scrittura?
- Che rapporto c'è tra il modo in cui si impara a scrivere i segni e le parole, e la capacità di strutturare frasi e testi?
- Il "vedere" i segni e le parole distribuite in modo logico e ordinato nella pagina, sostiene, rafforza la capacità di "vedere" l'ordine dei pensieri e la loro collocazione in un testo scritto?
- Il distinguere tra minuscolo e maiuscolo aiuta a stabilire gerarchie nella scrittura prima di segni, poi di parole, infine di frasi, capoversi, paragrafi?
- Quali conseguenze comporta l'imparare a scrivere in corsivo, piuttosto che in stampato minuscolo, o in stampato maiuscolo?
- L'impugnatura è istintiva o si può imparare? Esiste un'impugnatura più conveniente di altre? Se sì, è giusto accettare che i bambini non la imparino? Fino a quando?
- La precisione o l'imprecisione nel "disegnare le lettere" possono favorire l'insorgere di disturbi quali la disgrafia, la disortografia, la dislessia?
- Quale rapporto c'è tra l'apprendimento della scrittura e quello della lettura?

4.1 Il metodo Rapizza

Rispondere a queste domande non è facile, anche perché vi sono varie scuole di pensiero, spesso in contraddizione l'una con l'altra.

A tale proposito, e senza alcuna intenzione di caldeggiarne l'adozione, ho portato un esempio di metodologia che investe tutto il processo di formazione dell'abilità di scrittura e che in questo momento si va diffondendo con molta rapidità nelle scuole.

Si tratta del metodo cosiddetto Rapizza, dal nome dell'insegnante che l'ha inventato.

Costruito sulla base di studi neurologici e pedagogici, affronta il tema scrittura/lettura evidenziandone gli elementi di identificazione con l'acquisizione di tutti gli altri codici che la persona utilizza per leggere la realtà e intervenire su di essa.

Maria Silvia Rapizza afferma che, come il bimbo da zero a 2 anni usa il corpo per capire e agire sull'altro da sé, così il bambino da 3 a 5 utilizza il movimento, da 6 a 10 il segno, da 11 a 14 il dato, da 14 in su il contenuto.

Ciascuno di questi codici ha una sua ortografia, senza la quale non è possibile utilizzarlo in modo efficace.

Esercitazioni corrette delle corrispondenti abilità conducono all'apprendimento più rapido, sicuro, completo dei codici.

Riguardo alla scrittura, Rapizza sostiene che risulta fortemente propedeutico ciò che si fa nella scuola dell'infanzia per l'acquisizione del concetto di spazio e propone esercizi, giochi, disegni, "scritture" che inducano il bambino ad una lettura e rappresentazione via via più consapevoli dello spazio intorno a lui, e di come vi si può muovere.

Nulla è lasciato al caso: setting, colori, matite, fogli, percorsi, toni di voce, gesti, tempi..., sia del docente sia dei bambini.

In prima primaria si cura particolarmente il modo in cui si tracciano i segni, con attenzione puntuale a tutti gli elementi che entrano in gioco nell'approccio alla scrittura.

Nel metodo Rapizza, accanto a proposte decisamente innovative, si ritrovano molte pratiche antiche: indicazioni ai bambini su come si tengono i quaderni, si organizza lo spazio, si impugna la penna; esercizi per imparare a tracciare aste direzionali, linee curve, cerchi; cura della postura, attenzione all'ordine sui banchi, alternanza tra momenti di silenzio e di libera espressione.

Maria Silvia Rapizza non ha lasciato descrizioni scritte del suo metodo, solo videocassette, che oggi sono studiate e tradotte in percorsi didattici da docenti e studiosi della materia.

Tra parentesi, anche questa sua scelta probabilmente non è casuale: descrivere ciò che si fa in una classe è sempre difficile e può risultare fuorviante, perché molti sono i fattori che determinano l'efficacia di una pratica didattica, non ultimo, ovviamente, il particolare tipo di performance prodotto dal docente.

L'osservazione del suo modo di agire, comunicare, relazionarsi con gli allievi è più illuminante di qualsiasi descrizione: da un lato permette di registrare aspetti non altrimenti rilevabili, dall'altro di capire quali di essi siano determinanti per la buona riuscita dell'attività proposta e come debbano essere ripensati per tradurli, con la stessa efficacia, in situazioni diverse. È un apprendimento attraverso il tirocinio in-diretto, al quale segue la deduzione delle teorie scientifiche che sorreggono la prassi.

Il metodo Rapizza non è, naturalmente, l'unico metodo valido per insegnare la scrittura, né gode di apprezzamenti unanimi.

Tra i colleghi, qualcuno ha osservato che parecchi metodi sono stati proposti alla scuola negli ultimi decenni, e che ciascuno era presentato come il migliore, perché più motivante, corretto, utile e così via. Salvo poi essere sconfessato e sostituito da altri.

Perché questo dovrebbe valere più di altri? E perché si sta diffondendo con tanta rapidità, senza che nessuno, dall'alto, lo proponga-imponga?

I sostenitori del Rapizza sostengono che funziona con tutti i ragazzi, anche con quelli che presentano difficoltà di apprendimento, e che riduce al minimo i casi di disgrafia, disortografia e dislessia. Ma non credo che sia soltanto il metodo in sé a garantire questi risultati. Ritengo, piuttosto, che a renderlo credibile sia un insieme di fattori.

Ne elenco alcuni:

1. Il metodo nasce dall'incrocio tra ricerca scientifica (negli ambiti neurologico, psicologico, pedagogico) ed esperienza sul campo e si presenta a docenti e famiglie, sostenuto da un impianto teorico e da testimonianze documentate che ne garantiscono la serietà.
2. Per il modo stesso in cui è stato prima elaborato, poi trasmesso (le videocassette di cui sopra), appare sintonico rispetto alle esigenze di formazione avanzate da molti docenti, che ritengono coerenti con la loro professione soltanto riflessioni e assunti teorici validati dalla prassi.
3. Il metodo risponde a bisogni costantemente rilevati dagli stessi docenti negli ultimi anni: richiede tempi distesi, senza interruzioni forzose per svolgere già in prima primaria tutte le discipline previste dall'organizzazione scolastica; propone attività coerenti con lo sviluppo psicofisico dei bambini; intreccia l'acquisizione di abilità con la necessità di conseguire obiettivi educazionali.
4. Il metodo funziona solo se condiviso dalle famiglie: come tale, viene presentato all'inizio dell'anno scolastico, talvolta supportato da un esperto che ne garantisce la scientificità, talaltra legittimato dagli stessi insegnanti che ne sanno illustrare l'efficacia e motivare la scelta. Di norma, le famiglie collaborano volentieri e questo è garanzia di successo per qualsiasi iniziativa didattica.
5. L'orario del primo anno di scuola primaria è strutturato per aree e non per discipline, per lasciare tutto il tempo che serve all'acquisizione dell'abilità di base "leggere - scrivere".
6. I docenti che adottano il metodo sono formati e seguiti da esperti.

Come per altri metodi, parimenti supportati da basi scientifiche e confermati da successi abilitativi, non si tratta di accettarlo o rifiutarlo, quanto di esaminarne tutti gli aspetti per verificarne la rispondenza ai bisogni rilevati nel nostro istituto e la trasferibilità.

Come altri, può darci suggerimenti in merito alle attività da proporre, o ai setting, all'organizzazione dell'orario o al rapporto con le famiglie. Può confermare antiche e nuove percezioni, o semplicemente indicare tutti gli elementi di cui occorre tener conto quando si propone un'attività didattica, vista la complessità nella quale ci si trova oggi ad operare.

A chiusura del tema “corretta impugnatura, ordine grafico, bella grafia”, più che dire se sia giusto o sbagliato curarli e pretenderli, si può suggerire, quindi, di aprire un confronto tra docenti per comunicare le proprie esperienze in proposito, di articolare e studiare l'argomento anche servendosi degli interrogativi sopra elencati, al fine di addivenire ad una posizione condivisa e fondata. Se il gruppo dei docenti ritiene che la corretta impugnatura, l'ordine grafico, la bella grafia siano importanti, può coinvolgere le famiglie per spiegare le sue ragioni, anche ricorrendo all'aiuto di un esperto, dopodichè può impegnarsi a progettare, attuare, monitorare e valutare insieme i percorsi didattici da proporre agli alunni. Se ritiene che nella scuola dell'infanzia si debbano attivare iniziative propedeutiche all'apprendimento della scrittura, può discuterne coi colleghi, anche suggerendo l'ipotesi di una formazione specifica da fare assieme.

4.2 Il rito e la scansione del tempo nella scuola

La discussione sulle modalità più opportune per lavorare sulla scrittura con bambini di prima primaria ha condotto il gruppo a **interrogarsi sui tempi che la scuola dedica all'italiano, e su un'organizzazione del curricolo che li riduce continuamente**, nonostante le sollecitazioni contrarie che giungono dalle Raccomandazioni europee (che indicano nella comunicazione in lingua materna una delle competenze chiave per l'adempimento dell'obbligo formativo) e nonostante le indagini sugli apprendimenti focalizzino l'attenzione sempre e comunque sulla lingua materna, oltre che sulla matematica e sulle scienze.

Ancora. I colleghi hanno lamentato il fatto che nei bambini aumenti la difficoltà a comprendere la scansione del tempo, a distinguere i tempi delle varie attività in cui si suddivide la giornata.

Il tema è, naturalmente, molto interessante e richiederebbe una riflessione approfondita, che non era possibile attuare nel corso dell'incontro.

M'è parso più utile tradurre le percezioni dei colleghi in interrogativi, tentando, nel contempo, di collegare gli argomenti trattati fino a quel punto.

Un corretto concetto di spazio, la capacità di collocare nello spazio se stessi e gli altri e di organizzare ordinatamente uno spazio, sono propedeutici all'acquisizione di un corretto concetto di tempo? E un bambino, può rappresentarsi il tempo senza ricorrere a immagini spaziali?

Se è vero che i bambini hanno bisogno di apprendere attraverso l'esperienza delle cose, e attraverso rappresentazioni che permettano loro di interiorizzarne il senso, prima ancora di riuscire a concettualizzarle, quali esperienze e quali rappresentazioni possono sostenerli nella formazione del concetto di tempo?.

Una scansione che colleghi una durata ad un'attività, è, forse, più comprensibile dell'astratta suddivisione in ore e minuti, e la reiterazione della scansione permette al bambino di consolidare automatismi comportamentali, sui quali in seguito potrà costruire i concetti legati al tempo.

Se si vuole che impari a distinguere un momento da un altro e a stabilire confronti tra l'uno e l'altro, può essere utile fargli vivere esperienze che lo abituino a considerare diversamente i vari momenti, e ad acquisire la consapevolezza della scorrere stesso del tempo.

Molti anni fa erano i riti religiosi a scandire le giornate, le settimane e le stagioni: i riti sono rappresentazioni, vere e proprie recite che convocano il sacro dentro la nostra vita, distinguendo lo straordinario dall'ordinario.

Quando la scuola iniziava con il breve rito della preghiera comune, questa sanciva che da quel momento iniziava qualcosa di diverso da prima, un evento che coinvolgeva tutti, esigeva un atteggiamento rispettoso e riflessivo, ed era talmente importante da richiedere l'intervento stesso del dio: il tempo della scuola era nettamente separato dal tempo del gioco e dei sentimenti privati, ed era un tempo da vivere insieme ad altri.

Ogni rito ha le stesse caratteristiche: basti pensare ai gesti che compiono tutti insieme gli atleti di una squadra prima di iniziare il gioco. È come ribadissero che da quel momento loro stessi sono diversi da prima, sono molto più che un insieme di individui, sono un gruppo, e lo dichiarano attraverso le divise che indossano, il gergo che usano, le regole che osservano e il rito con cui iniziano il gioco. Il tempo del gioco è un tempo circoscritto, scandito, limitato, del quale si diventa inevitabilmente consapevoli.

Anche l'appello prima di iniziare le lezioni aveva un significato molto più profondo del semplice controllo dei presenti: voleva dire che il gruppo era composto da tutti gli individui e non era ininfluente il fatto che qualcuno fosse assente.

La ripetizione del rito d'inizio di qualsiasi attività, sottolinea, distingue, scandisce il tempo di quell'attività, e contribuisce a far acquisire il concetto di tempo; se l'attività avviene insieme ad altri, il rito contribuisce a creare il gruppo.

Se tutto ciò è vero, le domande concernono non tanto se sia il caso di ritualizzare l'inizio e la fine del tempo scuola, quanto il tipo di ritualizzazione da proporre, in modo che consegua gli obiettivi di costruire il gruppo, far riconoscere lo stare a scuola come un tempo significativo, diverso da tutti gli altri, sostenere la costruzione del concetto di tempo attraverso l'esperienza, far prendere coscienza del fatto che il tempo ha un limite e può essere suddiviso in segmenti secondo convenzioni condivise.

Naturalmente un'attività siffatta richiede che tutti gli insegnanti siano d'accordo, come per tutte le proposte che richiedono regolarità, reiterazione, osservanza delle regole: benché nel processo educativo entri la relazione tra docente e allievo, e le relazioni contengano un incompressibile tasso di originalità e imprevedibilità, compito dell'insegnante è anche quello di dare regole e dimostrare coi suoi comportamenti che è importante osservarle.

4.3 Sperimentazioni

1. **Alcuni docenti hanno sperimentato la pratica del diario di classe**, allo scopo di ritagliare spazi per la riflessione comune sulle attività svolte e sugli apprendimenti conseguiti.

Come già detto, **le potenzialità educative e abilitative del diario sono molteplici, così come le modalità** con le quali è possibile realizzarlo.

Un diario può essere: individuale, di gruppo o di classe; di esperienza, di apprendimento, dell'una e dell'altro insieme; libero o guidato da indicatori; realizzato attraverso disegni, fotografie, collage di oggetti, appunti, narrazioni.

Un diario può tradursi in autobiografia, cognitiva o personale; può costituire la base per "immaginare" l'autobiografia del futuro; può essere utilizzato per scrivere delle vite degli altri, per ricostruire fatti storici, per riflettere sull'attualità.

Un diario può essere proposto con regolarità al termine della giornata scolastica (una frase o un disegno per fermarsi un attimo a pensare), della settimana, di un modulo didattico, di un quadrimestre, o quando lo si ritiene utile.

Al diario può essere dedicato uno spazio di riflessione in quanto genere letterario, tipologia testuale da analizzare, forma di scrittura da sperimentare.

Un diario può essere utilizzato solo nel rapporto docente alunno, o divenire la documentazione con cui un alunno (o una classe) testimonia dal lavoro svolto nella scuola.

Un gruppo di docenti, non necessariamente di italiano, ma soprattutto di italiano, che creda nella valenza educativa e abilitativa del diario, può decidere la gradualità con la quale proporlo in ragione dell'età dei ragazzi e di come vuole utilizzarlo.

Si può scegliere il disegno individuale e il cartellone collettivo in prima e seconda, brevi testi individuali e collettivi di vario genere in terza e quarta, veri e propri diari cognitivi in quinta e prima, anche per sostenere la consapevolezza degli apprendimenti alla fine di un ciclo e delle diverse caratteristiche del lavoro nella scuola secondaria.

Si può mantenere l'analisi di genere in seconda secondaria di primo grado, per avviare la riflessione sulle caratteristiche e sul valore di una pratica già abbondantemente sperimentata dai ragazzi negli anni precedenti, quindi già conosciuta attraverso l'esperienza, e tornare a produrre diari a partire da conoscenze nuove e specifiche (disciplinari per così dire). Potrebbe essere quello il momento in cui si riprendono i diari personali e di classe svolti negli anni precedenti, si analizzano alla luce dei saperi conseguiti attraverso l'approccio logico razionale, si trattano come ogni altro oggetto di analisi testuale.

Nel primo quadrimestre della terza, dal diario si potrebbe passare all'autobiografia, con le stesse modalità sopra descritte, e col triplice scopo di mostrare come la scrittura aiuti a ricordare, come cambi la percezione di sé e

del mondo col passare del tempo, e come l'immagine che abbiamo di noi stessi e del nostro passato condizioni la nostra visione del futuro. Dal punto di vista abilitativo, il passaggio dal diario all'autobiografia, chiede agli studenti di cimentarsi in una scrittura complessa, per lo snodarsi in tempi diversi degli eventi da raccontare, per le scelte da compiere in merito alla loro significatività, e per la posizione dell'autore nel testo.

L'attività risulterebbe coerente coi bisogni di crescita degli studenti, cioè con la necessità di imparare a osservare se stessi, le proprie capacità e difficoltà, i percorsi fatti e i risultati ottenuti, in chiave orientativa.

Quanto alla scrittura, favorirebbe il processo di oggettivazione dei propri scritti, senza il quale è difficile rendersi conto della qualità dei testi che si producono, e di come possono essere migliorati.

L'intero percorso, con il passaggio dalla produzione spontanea, all'analisi di modelli – deduzione di caratteristiche, alla costruzione di indicatori da utilizzare sia per osservare la propria produzione con strumenti nuovi, sia per produrre testi a partire da una consapevolezza diversa, dimostra la necessità di tutti gli approcci all'apprendere e di come l'uno illumini e arricchisca l'altro.

È come dicessimo ai nostri studenti: per anni abbiamo fatto esperienza delle cose, in molti modi diversi, poi abbiamo allargato il nostro sguardo ad altri, anche lontani nel tempo e nello spazio, che hanno fatto le stesse cose, abbiamo ragionato su di loro utilizzando le nostre capacità di osservazione ma anche gli strumenti che la scienza ha messo a nostra disposizione; questo ci ha permesso di capire meglio gli altri e noi stessi, di imparare parole per esprimere con maggiore precisione i nostri pensieri, di tornare a scrivere con una competenza più alta; abbiamo anche capito che tutto questo esercizio non è servito soltanto a renderci più bravi nello scrivere, ma a riflettere su di noi e immaginare il nostro futuro; abbiamo fatto un lavoro individuale e collettivo insieme, siamo stati una classe; nei nostri diari c'è la testimonianza della nostra storia e noi stessi ci siamo trasformati in storici quando abbiamo scritto la nostra autobiografia.

2. **Un secondo gruppo di docenti ha sperimentato, con risultati positivi, la proposta degli obiettivi individuali di scrittura** da indicare agli studenti della scuola secondaria di primo grado, nell'ottica della personalizzazione e dell'oggettivazione della scrittura (si vedano a tal proposito le relative dispense).

L'assegnazione degli obiettivi individuali è una particolare forma di scrittura vincolata, che può essere tradotta in pratica didattica in modo molto flessibile e creativo, così come le ri-scritture dei testi, le rielaborazioni, le sintesi, gli ampliamenti. La scrittura vincolata indica con chiarezza una o più regole cui deve attenersi l'autore di un testo: questo chiarisce ai ragazzi che

quando si scrive si possono, si debbono seguire delle regole, che seguendo alcune regole si possono produrre buoni testi o migliorare i propri, che se non si seguono alcune regole i testi sono scorretti o qualitativamente scadenti. Le conoscenze apprese attraverso molte esercitazioni più o meno, e diversamente, vincolate, dovrebbero essere interiorizzate e riutilizzate anche per le scritture libere.

- 3. Altri docenti hanno posto all'attenzione dell'intero gruppo il tema degli esercizi da proporre agli alunni per far apprendere conoscenze e abilità.** In particolare si sono chiesti se siano più utili la quantità e la reiterazione degli stessi esercizi, o la qualità e la varietà.

Naturalmente non è facile rispondere, perché molte sono le variabili di cui tener conto, non ultime il tempo necessario per svolgerli, la motivazione e così via.

Si può dire che per innescare automatismi è necessario ripetere gli stessi esercizi più volte, mentre per indurre la consapevolezza di ciò che si sta facendo è più utile variare le richieste e puntare su esercitazioni basate sul problem solving.

Poiché gli stili di apprendimento sono diversi in ragione dell'età e della personalità dei ragazzi, può risultare efficace studiare varie tipologie di esercizi, assegnarli in modo differenziato, spiegare a quale scopo sono proposti.

- 4. Conclusioni**

Da quanto sopra esposto è facile dedurre quali siano i temi di maggior interesse per i docenti che hanno partecipato ai vari incontri del corso.

Qualora il gruppo decida di proseguire il lavoro comune di riflessione sul curriculum d'italiano, si possono delineare con chiarezza alcune piste possibili. Una prima possibilità attiene alla riflessione su come proporre la scrittura in classe prima e sull'organizzazione (tempi, orari, rapporti con le famiglie) che può favorire l'apprendimento di tale abilità.

In alternativa, si potrebbe avviare la costruzione del curriculum verticale di metacognizione attraverso il diario nelle sue varie forme.

E, ancora, si potrebbero studiare insieme le tecniche didattiche più utili per far sì che i ragazzi imparino ad esprimersi in modo chiaro e a scrivere testi articolati e corretti.

In base alle scelte compiute dal gruppo, si può fornire una bibliografia da consultare durante l'estate, e si può pensare ad un'organizzazione che preveda l'intervento di esperti, l'autoformazione di gruppo, la sperimentazione di tecniche con revisione, o altre forme da costruire assieme.

Appendice

**Unità di apprendimento sperimentate
nella scuola secondaria
di primo grado "D. Chiesa"**

Progettazione e realizzazione
a cura di Elvira Zuin

Unità di apprendimento sul metodo di studio

L'unità si articola sui tre anni della scuola secondaria di primo grado, è interdisciplinare tra italiano, storia e geografia, ma consente di acquisire abilità utilizzabili in tutte le occasioni di studio.

Sperimentata per anni, può dirsi testata quanto ad utilità per la stragrande maggioranza degli alunni.

Qui si propone per titoli l'intera unità, ma si declina soltanto la parte che riguarda il secondo anno, perché ha dato risultati positivi col 100% degli alunni.

- 1° anno. Si insegnano tecniche per memorizzare, schematizzare, rielaborare testi scritti di storia e geografia.
- 2° anno. Si insegna a prendere appunti da lezioni frontali.
- 3° anno. Si insegna ad utilizzare più fonti per compiere ricerche personali.

PRENDERE APPUNTI

Il lavoro deve essere svolto da due insegnanti contemporaneamente, su un qualsiasi argomento di storia o geografia della classe seconda. Nella scuola secondaria di primo grado "D. Chiesa" è stato testato su "Scoperte geografiche, colonizzazione, civiltà precolombiane" e su "Riforma e controriforma".

Si utilizzano 10/12 ore suddivise in 5/6 incontri.

Gli alunni devono essere dotati di un quaderno suddiviso in due fascicoli: metodo ed esercitazioni.

Si lavora in due, perché è provato che i ragazzi trovano difficile applicare tecniche "descritte" da altri, mentre sanno riconoscere tecniche che vedono sperimentare concretamente.

1° lezione. Un insegnante annuncia l'argomento su cui verterà la lezione e la suddivisione interna; cercherà di preparare una lezione la cui struttura sia molto chiara (es. "Parlerò delle civiltà precolombiane e di ciascuna di esse dirò come ebbe inizio, quali erano le sue caratteristiche e le ragioni della fine"). Tiene la lezione e nel frattempo il collega prende appunti alla lavagna col metodo della schematizzazione: i ragazzi osservano.

Al termine gli alunni descrivono le operazioni svolte dai due insegnanti, poi copiano gli appunti sul loro quaderno, infine ricostruiscono quanto osservato sotto il titolo "1° lezione".

A casa dovranno confrontare quanto esposto dall'insegnante con quanto scritto sul libro e aggiungere, schematicamente, le informazioni in più.

2° lezione. Come la prima, ma con appunti presi secondo il metodo delle brevi frasi prima, delle parole chiave poi. La lezione svolta deve essere esposta in modo da favorire questi tipi di appunti. Gli alunni devono osservare, confrontare le varie tipologie di appunti evidenziando pregi e difetti dell'uno e dell'altro e soprattutto mettere in evidenza come, a seconda della lezione cui si assiste, sia più conveniente un tipo piuttosto che un altro. Fissano tutte le osservazioni sulla sezione "metodo".

A casa confrontano col libro, poi rielaborano gli appunti invertendo le tipologie usate dall'insegnante.

3° lezione. Gli alunni espongono alcune delle loro rielaborazioni e le difficoltà incontrate. L'insegnante di classe propone un altro argomento secondo una scansione molto precisa. Ad esempio può parlare della Cina dicendo: luogo e tempi; caratteristiche economiche, politiche e socio-culturali; rapporti con l'Europa. In un secondo tempo farà la stessa cosa col Giappone. L'insegnante B prende appunti per parole-chiave e brevi frasi. Gli alunni osservano, analizzano, poi copiano. A casa rielaborano gli appunti raggruppando le informazioni a schema invertito su due colonne con per tempi e luoghi, caratteristiche dei due popoli, rapporti con l'Europa di Cina e Giappone.

Gli alunni noteranno come il metodo usato dall'insegnante sia utile per ricostruire la storia di un popolo, mentre il secondo lo è maggiormente per confrontare le situazioni.

4° lezione. Gli alunni si dividono in due gruppi e gli insegnanti correggono e commentano con loro il lavoro svolto. Poi lo descrivono nella sezione "metodo" mettendo in risalto come la rielaborazione sia un'operazione importante, che ripropone l'argomento dal punto di vista dell'ascoltatore studente oltre che dell'insegnante. Nella rielaborazione, da farsi al più presto, si può aggiungere, togliere, riscrivere ecc...

A classi unite l'insegnante A propone una lezione agli alunni che prendono appunti girando la schiena alla lavagna; l'insegnante B, non visto, prende appunti a suo modo. Al termine i ragazzi confrontano i propri appunti con quelli dell'insegnante e descrivono le differenze appuntandosele, fanno integrazioni.

A casa rielaborano.

5° lezione. Si controllano le rielaborazioni dividendo la classe in due gruppi, poi si sintetizza il lavoro svolto sulla sezione "metodo", sempre utilizzando ricostruzioni fatte dai ragazzi e con le loro stesse parole ("Marco ha osservato che..."; "Roberta ha sintetizzato le nostre osservazioni affermando che..."; "Tutti eravamo d'accordo con Anna quando ha affermato che..."). Ne risulta non solo l'indice di una serie di operazioni e tecniche del prendere appunti, ma anche un'autobiografia di classe che rende partecipato il tutto.

Per rinforzare l'abilità si ripete poi l'esperienza della lezione 4°.

6° lezione. Verifica: l'insegnante A propone un argomento e gli alunni prendono appunti secondo il metodo che ritengono utile. L'insegnante B integra ogni tanto per simulare ciò che avviene quando vi sono domande o aperture di parentesi sull'argomento principale.

Nella seconda ora gli alunni rielaborano gli appunti e consegnano il tutto. L'insegnante di classe corregge, poi si confronta col collega e insieme decidono se sia il caso di proporre lezioni di rinforzo.

Di norma tutti gli alunni imparano a prendere appunti.

Appunti sulla scrittura: creatività e rigore

La scrittura è una forma di espressione molto complessa, che richiede l'impiego contemporaneo di varie abilità, da quelle tecniche (conoscere un codice linguistico, saper usare segni vocaboli elementi connettivi...) a quelle organizzative, a quelle di analisi e sintesi, alle mnemoniche.

Significa sostanzialmente tradurre il proprio pensiero in una comunicazione comprensibile per altri, rendere oggetto il prodotto della propria soggettività, trasformare in un oggetto anche per se stessi ciò che nasce come espressione del sé.

Il testo che si scrive implica un lettore che lo riconosca come valido e "sensato", lettore che può essere un altro da sé o un sé che diventa altro. Solo la capacità di estraniarsi da sé, di divenire il lettore di sé, può garantirci di aver scritto un testo comprensibile e consono allo scopo per il quale è stato costruito.

La scrittura è il prodotto della più alta (?) creatività perché traduce il pensiero non in immagini o manufatti che assumono concretezza e diventano, per certi versi, sicuramente degli oggetti, ma in parole che conservano una zona oscura, non penetrabile, data dal significato che ognuno di noi attribuisce al significante, dall'allusività contenuta in ogni vocabolo, dalla distanza che perdura, anche dopo la scrittura, tra un termine e l'idea cui fa riferimento.

Nella scuola tutto ciò si è tradotto a lungo in una dichiarata impossibilità ad insegnare la scrittura, che è l'altra faccia del considerare la scrittura un "dono": se è un dono non si può insegnare, al massimo si può correggere l'errore ortografico o affermare che un periodo è contorto, mai si potrà dire come non commettere più errori, come rendere lineare una frase.

Se non si possiede il dono, si può pazientemente imparare per imitazione.

I numerosi tentativi di insegnare la scrittura sperimentati negli ultimi decenni hanno aggredito il problema da vari punti di vista, riducendo lo spazio di casualità e puntando decisamente su tecniche che si sono rivelate utili, ma talvolta non trasferibili, o non risolutive.

Pensiamo all'esperienza della scrittura collettiva della scuola di Barbiana e degli epigoni: se la scrittura diventa un'operazione collettiva, la soggettività è ridotta e più immediata la percezione del testo come oggetto.

Pensiamo alla molteplici esperienze delle scritture come compiti di realtà: lì è la motivazione, lo scopo ultimo reale che, per così dire, costringe ad una scrittura corretta, perché necessariamente rispondente ad uno standard riconosciuto come valido dalla comunità di cui fa parte il soggetto scrivente.

Molte indicazioni sono venute da linguisti e redattori di testi per la scuola, che hanno suggerito le varie grammatiche della fantasia, i percorsi dalla lettura alla scrittura, la costruzione per paragrafi e per sequenze e via dicendo.

Perdurano tuttavia ancora convinzioni del tipo: occorre lasciar esprimere liberamente i ragazzi, spontaneità è sinonimo di creatività, non si deve mortificare la scrittura dei bambini sottolineando gli errori e simili.

Tali affermazioni contengono indubbiamente molto di vero, ma la loro traduzione sic et simpliciter nella didattica ottiene spesso risultati nefasti.

I ragazzi interiorizzano modalità di espressione che rasentano l'analfabetismo ortografico e sintattico e le loro scritture di creativo hanno soltanto una gran confusione. Quando poi le abitudini si cristallizzano e diventano automatismi, eliminarle diventa difficile, per non dire impossibile.

La creatività deve innestarsi su un patrimonio di conoscenze linguistiche, di abilità tecniche, di organizzazioni concettuali, precise e consolidate; deve, in sostanza fondarsi sul rigore, sul rispetto di condizioni senza le quali la comunicazione non avviene, neppure quella col proprio io interiore.

Senza una conoscenza raffinata dello strumento lingua, difficilmente si possono trovare strade espressive originali e allo stesso tempo guidarle consapevolmente al raggiungimento di scopi prevedibili e desiderati.

Tutte le esercitazioni sulla manipolazione di testi narrativi o argomentativi (sviluppare un incipit dato, concludere un racconto, ri-narrare cambiando il punto di vista e così via) sono utilissime e funzionano perfettamente come addestramento a riconoscere ed utilizzare tecniche di scrittura, ma talvolta non si traducono in competenza, o in abilità consapevole.

Trovare le proposte didattiche che garantiscano a tutti i ragazzi di acquisire una sufficiente capacità di scrittura non è certo facile e probabilmente nessuna è valida per tutti e in tutte le circostanze: troppe sono le variabili che possono condizionare il risultato e troppo giovani, o sconosciute alla realtà scolastica, sono le discipline che possono supportare scientificamente l'insegnare a scrivere.

(Per me, ad esempio, è stato fondamentale conoscere Braitenberg, studioso della lingua, per amore prima ancora che per professione. La sua affermazione, suffragata dagli studi sul funzionamento della mente e del cervello, che solo la consapevolezza, la volontà del soggetto di modificare le proprie abitudini linguistiche, può indurre a parlare-scrivere in modo diverso da quello assunto attraverso l'esperienza, è illuminante e può supportare una visione efficace della didattica della lingua e della scrittura in particolare.)

Nella scuola secondaria di primo grado entrano ragazzi che devono acquisire una corretta percezione di sé e delle proprie abilità, che devono, in sostanza, comin-

ciare a oggettivizzare se stessi uscendo dall'egocentrismo dell'infanzia e misurandosi con ciò che concretamente pensano gli altri di loro, devono imparare a valutare i prodotti del loro lavoro rapportandoli ad uno standard di accettabilità stabilito da altri, devono fare i conti con l'immagine di sé che è l'oggetto in cui si traduce, per gli altri, la loro soggettività.

La scrittura, che negli anni dell'infanzia era sempre perfetta e chiarissima in quanto prodotto del loro pensiero (solo la maestra poteva segnare gli errori, ma erano errori tecnici riconosciuti come tali, perché comunque la maestra aveva capito), ora può e deve diventare oggetto, se non altro per avere consapevolezza che può essere manipolato.

Come poi, un oggetto mal riuscito possa essere trasformato in uno corretto, è un problema di difficile soluzione.

Si dovrebbe innanzi tutto rileggere, ma i ragazzi "non rileggono", oppure lo fanno distrattamente e "non trovano" gli errori, neppure quegli stessi che riconoscono immediatamente in un esercizio specifico.

Anche se rileggono, non modificano il testo sbagliato.

Per loro il testo scritto, poiché pensato da loro così com'è, frutto della loro soggettività assoluta incapace di misurarsi col suo stesso divenire oggetto di comunicazione con altri, è corretto, è giusto, è l'unico possibile.

La capacità di trasformare un testo va di pari passo con l'acquisizione della consapevolezza di sé, della capacità di diventare soggetto e oggetto allo stesso tempo. Il processo non è uguale per tutti.

C'è chi ci arriva da solo, chi trae insegnamento dal confronto con altri, chi copia gli scrittori; c'è chi non sa cosa fare.

Esercizi, proposte didattiche che assecondino e sostengano il processo di oggettivazione dei propri testi al fine di manipolarli e renderli adeguati allo standard e alla funzione per la quale sono concepiti, possono essere affiancate a tutte le altre metodologie sopra menzionate con buoni risultati.

Tra tutte indico come efficaci (testate su più classi e cicli) l'autocorrezione, l'indicazione degli obiettivi individuali e i laboratori di scrittura creativa.

Strategie che rimandano l'una all'altra e si rafforzano vicendevolmente: dovrebbero, pertanto, essere proposte tutte e tre e per i tre anni della scuola secondaria di primo grado, con regolarità.

Ciascuna di esse, in ogni caso, può far conseguire risultati molto positivi.

L'autocorrezione

La proposta dell'autocorrezione si basa su alcune osservazioni comuni a tutti i docenti.

Quando ad un alunno si indica un errore in un testo da lui composto, egli lo riconosce immediatamente e, spesso, sa anche come correggerlo; se non glielo si indica, non lo trova, per quanto rilegga.

Se ad un alunno si propongono esercitazioni di riconoscimento e correzione di errori ortografici, in breve tempo non sbaglierà nulla, ma quando tornerà a scrivere un testo autonomo, riproporrà gli stessi errori.

Se un alunno corregge il compito di un compagno, in genere trova tutti gli errori, riconosce la frase incomprensibile, il periodo contorto, l'anacoluto, il lessico banale o povero...

La stessa operazione gli riuscirà impossibile con un testo suo.

Le correzioni di un testo fatte dall'insegnante non sono memorizzate e, soprattutto non se ne fa tesoro in lavori successivi, non si riutilizzano in contesti diversi.

Io sono giunta alla conclusione che, per i ragazzi di scuola secondaria di primo grado, tutte le operazioni di cui sopra sono inutili.

Sono troppo giovani per allontanarsi spontaneamente dai propri testi e manipolarli come si fa con gli oggetti (altrui), troppo "vecchi" per non aver interiorizzato forme sbagliate che diventa automatico utilizzare.

Inoltre, nella loro storia scolastica possono aver incontrato docenti convinti che la scrittura sia un blocco monolitico impenetrabile, assunto per intuizione dalla mente dello scrittore: secondo questa concezione, ciascuno, appresi i primi rudimenti, costruisce/crea testi che sgorgano da lui quasi per filiazione spontanea.

Tuttavia, se è vero che un buon testo si presenta come un unicum in cui contenuto, stile, registro, lessico sono perfettamente congruenti e funzionali l'uno all'altro, è altrettanto vero che può essere analizzato a partire dalle tante operazioni che la mente compie per produrlo.

È quindi un blocco smontabile e ricomponibile, come una costruzione di lego, o un gioco meccanico da aprire per scoprire com'è fatto o perché si è rotto.

Faccio sempre questi esempi quando devo spiegare ai miei allievi in che cosa consisterà il nostro lavoro: smontare, rimontare, scrivere, riscrivere, da soli o in gruppo o tutta la classe assieme.

Perché coi testi si può lavorare e a scrivere si può imparare. Se si può, si deve.

Non importa il punto da cui si parte, perché anche il più bravo di noi è un poveretto a confronto con un grande scrittore o poeta, e anche il più incapace può migliorare.

Chi scrive con facilità deve imparare a riconoscere le operazioni che compie in modo apparentemente spontaneo, chi scrive con difficoltà, riconoscendo le operazioni, può apprendere una alla volta.

Ai miei allievi rivolgo l'invito ad affrancarsi dalla mia presenza, a scoprire e correggere errori autonomamente, interpellandomi per risolvere problemi via via più complessi (ad esempio possono chiedere quale termine è più appropriato per esprimere un concetto, poi dove cercarlo, infine quale, tra i tanti che hanno trovato, è il più preciso o adeguato al contesto).

Come motivarli alla difficile impresa e come rafforzare la loro tenuta sul compito non è semplice.

Servono molte, concomitanti, attenzioni e qualche strategia.

L'autocorrezione è una di queste.

Io non correggo i testi: mi limito ad indicare, con pignoleria, tutti gli errori, segnando con simbologie diverse l'errore ortografico, il lessico inadeguato, la mancanza di elementi fondamentali, l'errore di punteggiatura, l'incoerenza, il disordine grafico o logico e tutti gli altri.

Naturalmente i ragazzi avranno già scritto, sul quaderno, una leggenda di simboli corrispondenti a tipologie di errore.

Commento con aggettivi (evitando accuratamente giudizi di merito) la coerenza, l'organizzazione del pensiero, l'approfondimento, l'ortografia, la composizione delle frasi e dei periodi, il lessico.

Concludo con un voto globale che indica la rispondenza ad uno standard. Lo presento come un riconoscimento della loro maturità e una manifestazione della correttezza dei nostri rapporti, che non deve mai venir meno.

Maturità, perché se mi rendo conto che il loro interesse prevalente è rivolto al giudizio e non agli aspetti da migliorare, non glielo comunico più (lo dirò ai genitori, dico, perché voi, evidentemente, siete troppo piccoli per dare il giusto peso alle cose); correttezza, perché io non voglio ingannarli sul fatto che un loro prodotto sia o non sia adeguato a quanto la scuola si aspetta per la loro età.

Dopo la correzione dei primi testi, verifico, insieme agli alunni, quali siano i problemi che si presentano con maggior frequenza. E suggerisco sistemi, trucchi, espedienti, allenamenti vari, per risolverli.

Cerco di proporre percorsi divergenti rispetto a quelli abitudinari, per contrastare gli automatismi negativi e indurre a cercare soluzioni alternative ai problemi.

Il lavoro può occupare parecchie ore, anche a più riprese nel corso di un quadrimestre.

Trascriviamo ogni volta il tutto sul quaderno, che potremo consultare sempre, anche e soprattutto durante le verifiche.

In ogni caso, dopo la segnalazione degli errori, i ragazzi devono autocorreggere il testo.

Lo fanno a distanza di una settimana dalla prima stesura, perché possano dimenticarselo un po', rivederlo con uno sguardo più freddo, quasi fosse il prodotto di altri. La lontananza anche emotiva dalla scrittura, in genere, li aiuta a manipolare con maggior libertà gli oggetti testuali.

Io rivedo i testi corretti e assegno un voto sull'autocorrezione che vale quanto quello sulla prima stesura; se non hanno corretto con impegno, devono rifare.

Il voto non è sulla qualità dello scritto, ma su quanto è migliorato rispetto al primo e sul fatto che siano stati corretti gli errori.

Chi aveva scritto un testo quasi perfetto, è invitato a riscriverlo comunque, trasformandolo, cambiando un punto di vista, o sperimentando una nuova modalità di scrittura.

Tra compagni di banco ci si può aiutare, si può discutere una scelta, suggerire un termine. Porre domande e dare risposte su contenuti e stili alimenta la capacità di riflessione sulla lingua attraverso il dialogo: non è metalinguistica consapevole, ma addestramento preliminare sì, e lavoro finalizzato al raggiungimento di obiettivi personali, la cui utilità è facilmente intuibile.

In otto anni che pratico questa strategia, non ho mai avuto un rifiuto da parte degli alunni, anzi li ho visti sempre motivati e coinvolti.

Questo tipo di lavoro (sottolineare, indicare metodi per correggere o migliorare, ricorreggere, valutare due volte) richiede un impegno notevole da parte mia, ma i risultati mi hanno sempre confortato. Risultati sul piano delle abilità, dell'interesse ad apprendere e del rapporto docente alunno.

In questo leggere, consigliare, applicare, rivedere insieme, i ragazzi sanno che io sono accanto a loro, vedo i loro sforzi per progredire, certifico il valore di ciò che fanno.

Talvolta diventano più realisti del re e si divertono ad evidenziare qualche errore che mi è sfuggito o chiedono autonomamente come trasformare un passo che io ho giudicato accettabile, ma non li soddisfa pienamente.

“So che è giusto, ma non mi piace”; se questa è la frase, va tutto bene!

Gli obiettivi individuali

Ricordo bene quando è nata l'intuizione degli obiettivi individuali.

Leggevo un libro di Valentin Braitemberg, acquistato perché il titolo m'aveva incuriosito: *Il gusto della lingua*.

Un libro piccino, scritto con la lingua del divulgatore più che dello scienziato.

Raccontava degli alfabeti e di come siano nati per rappresentare (fonologicamente prima, graficamente poi) i suoni che la nostra gola di esseri umani riesce a produrre.

Anche noi, come tutti gli animali, sappiamo formulare solo una certa gamma di suoni, che moduliamo in vari modi sotto i diversi cieli.

Per anni ne percepiamo alcuni attraverso l'orecchio, e le sinapsi su cui si inscrivono, percorse e ripercorse, ne conservano la memoria, al punto tale che li pronunciamo automaticamente, senza "pensarci".

Così non è per i suoni che non sentiamo mai: le sinapsi che dovrebbero contenerli non si attivano e noi non li conserviamo nella nostra banca dati.

Questo significa che non siamo in grado di riprodurli? Certamente no, perché in quanto suoni umani sono alla nostra portata. Se noi vogliamo, possiamo impararli.

Il Giapponese che da bambino non ha mai sentito la lettera erre, non la sa usare, a meno che non decida, consapevolmente, di riprodurre quel suono. Questo non avverrà in automatico e gli costerà sempre uno sforzo, unito alla decisione di voler pronunciare la erre.

Se vivrà a lungo in Europa imparerà, ma in situazioni di stress, probabilmente, ritornerà all'unico suono liquido che è diventato parte di lui, cioè la elle.

Quando ho incontrato quel libro, stavo lavorando da anni alla declinazione della materia italiano in criteri, abilità, obiettivi, sottobiettivi...

In quel contesto la scrittura era diventata un insieme di operazioni riconoscibili e la correzione il controllo della perizia con cui l'alunno le aveva compiute.

Coi colleghi si era giunti a formulare degli indicatori per la correzione che permettessero di essere precisi e obiettivi assieme.

Indicatori di contenuto (coerenza, articolazione del pensiero, completezza delle informazioni, esaustività ecc) e indicatori di forma (ordine grafico, ortografia, composizione dei periodi, registro, lessico ecc).

Si pensava che l'aver scomposto l'abilità di scrittura in tanti segmenti ne facilitasse l'apprendimento, ma così non era.

Anche il proporre esercitazioni mirate, centrate sulla singola operazione o sul singolo aspetto non garantiva che l'alunno se ne servisse nel momento in cui componeva un testo.

Era già il tempo in cui arrivavano alla scuola secondaria di primo grado ragazzini incapaci di tenere la riga o il bordo, di scrivere con grafia almeno comprensibile, di mettere le maiuscole al loro nome proprio.

Ortografia un optional, punti e virgole sconosciuti, periodi di 30 righe senza interruzione o interrotti a caso, tempi altalenanti tra il futuro anteriore e un improbabile trapassato prossimo.

Incrociando *Il gusto della lingua* e l'ortografia, ho cominciato ad immaginare le sinapsi come delle strade percorse per anni da città senza accento e tetti senza doppie, selciati solcati in modo così profondo da sembrare rughe del cervello: impossibile non vederle, non esserne risucchiati, anche quando accanto sono tracciate belle vie nuove tutte lastricate di città con l'accento e tetti con le doppie.

Troppo superficiali queste, troppo consolidate le altre per non riemergere automaticamente, quando appena le si sfiora.

A meno che non si **decida** consapevolmente, di tenersene alla larga, o di uscirne.

Occorre però porsi il problema e scegliere, prima di scrivere o in fase di correzione.

Dall'ortografia sono passata a tutti gli altri aspetti, mantenendo fissa l'attenzione a quelle due condizioni: scegliere e decidere.

Per quanto io correggessi e mi sforzassi di spiegare, i miei alunni non sceglievano né decidevano come scrivere, se non in casi particolari.

Molti incontravano difficoltà di ogni tipo, dalle più elementari alle più complesse, che si ripresentavano tutte assieme, ogni volta che si accingevano a scrivere.

Mi sono ricordata del Giapponese e della erre: non sarà stata la prima delle sue preoccupazioni, quando ha iniziato lo studio dell'italiano o del francese, ma ad un certo punto avrà deciso che voleva imparare anche a pronunciarla correttamente.

Ho pensato che, se a decidere di cambiare, fossero proprio i ragazzi, qualcosa potrebbe accadere.

Posto che i problemi di scrittura possono essere tanti, che ognuno ne ha di diversi e che non si risolvono tutti assieme, ho tentato una strada nuova.

La seguente.

Dopo aver corretto un primo testo composto all'inizio dell'anno scolastico, indico a ciascun alunno gli **obiettivi individuali** che deve perseguire, per ognuno diversi: da quel momento in poi, ogni volta che scrivono, debbono porsi uno ed uno solo tra gli obiettivi assegnati e cercare di conseguirlo; qualora dalla correzione risulti che è stato conseguito, se ne pongono, **consapevolmente**, un altro e così via.

Questo fa loro capire che la scrittura è fatta di tante abilità diverse, esige prodotti consapevoli e controllati sotto ogni punto di vista e, allo stesso tempo, li libera dalla preoccupazione di tenerli tutti sotto controllo, cosa impossibile per dei ragazzi in età preadolescenziale.

Il fatto che tutti abbiano degli obiettivi indica che la scrittura si può migliorare sempre, che lo spazio di creatività è infinito, e ognuno è innanzitutto in gara con se stesso.

Il fatto che conseguire un obiettivo individuale non garantisca un voto globale positivo,

fa capire che nella scrittura esistono regole condivise da seguire se si vuole che il proprio testo sia capito anche da altri, li convinca, li informi, li commuova, li emozioni.

Con questo sistema, ogni allievo sa dove si trova rispetto agli altri, ma anche rispetto al se stesso di qualche tempo prima: ogni obiettivo raggiunto è motivo di orgoglio e di fiducia nel fatto che se ne potranno conseguire altri; nessuno può però mai credere di essere aver scritto il testo perfetto; scegliere l'obiettivo e decidere di perseguirlo motiva all'apprendimento e rende consapevoli dei processi che si possono attivare per ottenere risultati a lungo termine.

A 11/12 anni un ragazzo ha bisogno di capire il senso delle cose che fa, di diventare responsabile delle sue azioni e di imparare a scegliere.

Ma è anche un signore già condizionato dalle abitudini mentali che ha conseguito, fondamentali per strutturare la sua personalità e per fornirgli le abilità di base, dannose quando producono atteggiamenti rinunciatari o, al contrario, competitivi solo sul piano dei giudizi di merito.

Dopo 8 anni di sperimentazione, posso dire che la strategia degli obiettivi individuali funziona perché abilita, educa e sostiene la costruzione di relazioni corrette in una classe in cui si insegna a scrivere.

I laboratori di scrittura

Ogni anno organizzo **un laboratorio di scrittura**, strutturato in un ciclo di 7/8 lezioni di due ore ciascuna, da ripetersi nei tre anni di scuola secondaria di primo grado.

Il laboratorio parte dalle osservazioni dei ragazzi circa le loro difficoltà nello scrivere. L'elenco spontaneo, prima individuale, poi di classe, è un primo momento di consapevolezza, che viene in seguito rinforzato da tutte le altre lezioni. Ma è l'idea stessa di laboratorio che induce a prendere coscienza che imparare a scrivere si può, quindi si deve.

La metodologia è fortemente improntata al cooperative learning, o meglio tende ad evidenziare che la scrittura è un fatto soprattutto individuale, ma può trarre giovamento dalla condivisione, perché da tutti i compagni si può imparare; inoltre, dovendo sempre spiegare agli altri il perché delle proprie scelte, si chiariscono anche a se stessi, si rendono espliciti, i processi, le argomentazioni, le motivazioni. È una riflessione sulla lingua richiesta dalla situazione e non da uno sfizio grammaticale o da una pignoleria dell'insegnante.

Il docente, in questo caso, deve stare sullo sfondo, deve parafrasare quanto dicono gli alunni per aiutarli a chiarire, deve suggerire alternative che migliorino senza snaturare, non deve mai dire "è giusto, è sbagliato", perché il pensiero di una persona non è mai soggetto a giudizio morale nel momento in cui si deve semplicemente trovare la tecnica più adeguata ad esprimerlo.

Può, però, far notare che un testo non è chiaro o non ottiene lo scopo per cui è atto elaborato.

Il laboratorio di scrittura può essere collegato alla lettura di generi particolari, ma può avere anche vita autonoma.

Le letture, i testi degli scrittori sono gli exempla, sono i suggeritori di idee e di stile, sono gli scrigni dai quali trarre gioielli per rendere scintillante e preziosa la nostra scrittura, sono i campioni da imitare per eccellere, per uscire dalla banalità, per creare. Ma si può scrivere anche a partire da sé.

Classe prima. L'abc della scrittura

1° LEZIONE- LE DIFFICOLTÀ

Gli alunni, individualmente, scrivono le difficoltà che incontrano nella redazione di un testo.

Dopo 5/10 minuti uno di loro legge le difficoltà riscontrate, gli altri lo ascoltano e fanno un segno vicino a quelle che coincidono con le loro. Poi parla un secondo ed enuncia soltanto quelle che il compagno precedente non ha indicato; i compagni stanno attenti e procedono come col primo.

La consegna è ferrea. Stare attentissimi, mai ripetere cose già dette, anche con parole diverse; scrivere le annotazioni che hanno prodotto i compagni, nelle quali ci si riconosce e che ci sono sfuggite. L'esercizio ottiene il triplice scopo di aumentare la capacità di attenzione, capire che uno stesso pensiero può essere espresso in molti modi diversi, riconoscere che in tanti è meglio e che i compagni sono fonti di sapere, come lo è ciascuno di noi per gli altri.

In genere gli alunni evidenziano le classiche difficoltà che tutti conosciamo: cosa dire, come iniziare, come sviluppare gli argomenti, quali termini usare e così via.

A quel punto il laboratorio dichiara il suo scopo: risolvere i problemi, o, almeno, provarci.

Si detta la scaletta con le tappe del lavoro, perché i ragazzi, scorrendola, possano tenere sotto controllo l'intera attività.

2° LEZIONE - SCEGLIERE E LEGGERE IL TITOLO - SCRIVERE LE IDEE ALLA RINFUSA

Si sceglie un argomento che abbia a che fare con l'esperienza della classe, ad esempio "Una giornata scolastica particolare", o "Un'uscita sul territorio" o simili. Il titolo non ha molta importanza, ciò che conta è che tutti abbiano qualcosa da dire e che "sembri" molto facile da interpretare.

Ottenuto l'accordo, ogni alunno scrive sul quaderno tutte le idee che gli vengono alla mente riguardo all'argomento, senza preoccuparsi di nulla.

Poi, col solito metodo, ci si confronta, si aggiunge ciò che i compagni dicono e appare interessante.

A casa si cancella quello che non sembra pertinente o è ripetuto.

3° LEZIONE - RAGGRUPPARE E TITOLARE I GRUPPI DI IDEE

Gli alunni devono sottolineare con colori diversi le idee che secondo loro hanno qualcosa in comune, poi si confrontano.

Scoprono che i sistemi di raggruppamento delle idee sono tanti, che hanno a che fare con le visioni che ciascuno ha di uno stesso evento, che qualcuno prevale su altri. Per comodità, visto che si deve lavorare assieme, si sceglie una chiave di interpretazione e si riordinano i raggruppamenti.

A casa ogni alunno riscriverà i gruppi di idee assegnando ad ognuno un titolo.

4° LEZIONE - RIORDINARE I TITOLI PREDISPONENDO UNA TRACCIA

Si propongono, oralmente, alcune possibili tracce. Si discute sul fatto che scrivere prima o dopo l'argomento x o y non è indifferente, che un incipit di un certo genere può essere accattivante o no. La traccia è il passaggio fondamentale per il dominio della materia, fa capire che si deve decidere, "prima" di iniziare, l'ordine logico e o cronologico che si vuole seguire e che ciò avrà un impatto diverso sul lettore, fa compiere un primo ragionamento sulle finalità della scrittura.

Si può poi optare per una o più tracce da sviluppare; se l'insegnante che guida la classe è uno solo, meglio scegliere una sola traccia, la più gettonata.

A casa ogni alunno svilupperà il primo punto, scrivendo almeno tre diverse introduzioni.

5° LEZIONE - CONFRONTO DI INTRODUZIONI E SVILUPPO DELLA TRACCIA

Col metodo del confronto un alunno qualsiasi legge le sue introduzioni; gli altri appuntano quelle che sono di loro gradimento e alle quali non hanno pensato. Legge poi un altro le sue, solo se non sono già state enunciate e così via fino ad esaurimento.

Gli alunni scoprono che le introduzioni possono essere tantissime e che ogni concetto può essere espresso in tanti modi; oltre ai concetti si segnano anche eventuali termini, nomi, aggettivi, verbi, avverbi, che i compagni hanno usato e che sono meno banali o più appropriati dei propri.

Si discute sul fatto che scegliere una particolare introduzione condiziona lo sviluppo del testo.

Al termine della discussione i ragazzi optano per l'una o per l'altra, liberamente, anche se è stata ideata da un compagno, poi passano allo sviluppo, che termineranno a casa. Non devono scrivere la conclusione.

6° LEZIONE - LA CONCLUSIONE

Ogni alunno legge il testo del vicino, poi del secondo più vicino, poi del terzo. A voce alta si leggono alcuni testi; col solito metodo si appuntano i concetti e le soluzioni stilistiche che si ritengono interessanti. Se c'è la possibilità, si divide la classe in due gruppi, ciascuno guidato da un insegnante, e si leggono tutti i testi.

Si fanno osservazioni sulla chiarezza, scorrevolezza, piacevolezza dei vari testi; si formulano ipotesi e proposte migliorative.

A casa si scrivono le conclusioni, almeno tre per ciascuno sviluppo.

7°LEZIONE - LA SECONDA STESURA – LA RILETTURA

In classe si confrontano le conclusioni; ciascuno sceglie quella di suo gradimento o più coerente col proprio testo.

Si passa a riscrivere l'intero testo.

I ragazzi dovranno poi procedere alle riletture: la prima per controllare se è chiaro, ordinato, sviluppato in ogni sua parte, coerente con il titolo e al suo interno; la seconda per controllare l'ortografia e andrà fatta all'indietro, dall'ultima parola alla prima; la terza per controllare la sintassi (con la punteggiatura) e andrà fatta dall'ultimo periodo al primo; la quarta per verificare se il lessico usato è appropriato, se ci sono ripetizioni, congiunzioni inutili e simili.

L'insegnante legge i testi indicando gli errori, non correggendoli.

8° LEZIONE – L'AUTOCORREZIONE

Gli alunni, sulla base delle indicazioni dell'insegnante, correggono autonomamente i propri testi.

Si confrontano col proprio compagno di banco e scrivono, di fianco alle frasi o ai periodi oggetto di discussione, le soluzioni suggerite.

L'insegnante corregge i testi e valuta.

Classe seconda. La narrazione – L'autobiografia

1° LEZIONE - LA RILEVAZIONE DELLE DIFFICOLTÀ – LA DEFINIZIONE DEL GENERE RACCONTO

Se gli alunni hanno letto racconti, si chiede loro di scrivere, individualmente, che cos'è un racconto, poi di condividere le definizioni personali e arrivare ad una definizione di classe.

L'operazione li porta naturalmente ad elencare le caratteristiche del genere "racconto" e quindi gli elementi che non debbono mai mancare perché una narrazione sia configurabile come racconto.

Se hanno scritto o tentato di scrivere racconti, si chiede di esplicitare le difficoltà incontrate: per il procedimento si veda la proposta per la classe prima.

Nell'un caso e nell'altro emergerà il fatto che un racconto è sostanzialmente l'invenzione di una trama, con dei personaggi che, mossi da particolari circostanze o necessità, compiono delle azioni in un tempo e in un luogo, per conseguire degli obiettivi.

Intorno a questa ossatura l'autore costruisce arricchimenti, riflessioni, note di colore, caratterizzazioni e quant'altro.

Un racconto presenta un incipit, uno sviluppo ed una conclusione; si dispiega in un intreccio che non sempre segue la fabula; contiene dialoghi e descrizioni; parla di uno o più temi; è portatore di un messaggio più o meno esplicito; può divertire o spaventare, commuovere o intrigare, stupire o consolare.

L'autore può essere onnisciente o estraneo, protagonista o assente.

A casa gli alunni debbono elencare le caratteristiche di genere, di contenuto e di stile del racconto che vorrebbero scrivere.

2° LEZIONE - LA SCELTA DEL/DEI RACCONTI E LA TRAMA

Si leggono in classe alcuni desiderata, col solito metodo dell'attenzione ferrea. Si verifica che ci sono alcune ipotesi di racconto simili e/o maggiormente scelte, sia quanto a genere sia quanto a contenuto e stile.

Per comodità, poiché è difficilissimo tenere sotto controllo la stesura di 25 racconti, si scelgono 2, 3 trame (meglio sarebbe una soltanto) e 2/3 generi.

La combinazione tra trame e generi semplifica il lavoro ed induce a ragionare sul fatto che non tutte le trame sono ugualmente convenienti per generi diversi.

Di norma gli alunni optano per il comico, il giallo o poliziesco, il sentimentale psicologico, talvolta per il fantascientifico o magico.

Supponendo che le trame siano 3 e i generi pure, si costituiscono gruppi di 2/3 alunni che dovranno produrre un racconto ciascuno. I gruppi dovranno lavorare e risolvere le controversie senza ricorrere all'insegnante: al termine del lavoro saranno osservati sia i risultati ottenuti sia il modo con cui avranno risolto i problemi del lavorare insieme.

Questo aspetto è molto importante in un lavoro di scrittura perché costringe i ragazzi ad esplicitare ai compagni le ragioni delle proprie scelte narrative, rendendole oggettive anche per sé; inoltre essi imparano a considerare la coerenza interna al racconto come dato irrinunciabile.

La discussione su cosa e come scrivere rafforza la percezione della scrittura come strumento di comunicazione anche nella stesura di un'opera "letteraria".

A casa dovranno scrivere almeno 5 possibili incipit.

3° LEZIONE - LA SCELTA DELL'INCIPIT E LA STESURA DELLO SVILUPPO

I gruppi confrontano gli incipit, trascrivono quelli che li colpiscono maggiormente, poi scelgono il migliore, spiegando, per iscritto, le ragioni della scelta.

Gli insegnanti (se la classe è numerosa devono essere almeno due in compresenza) assistono i vari gruppi durante la scelta. Possono anche proporre di ricercare incipit particolarmente accattivanti o significativi sui testi conosciuti e parafrasarli.

Nella seconda parte della lezione gli alunni iniziano la stesura dello sviluppo, scegliendo se scriverne uno in comune o ciascuno il suo.

Decidono la posizione dell'autore nel testo e vi adattano l'incipit.

La consegna per tutti è che nello sviluppo non devono mancare descrizioni di luoghi e personaggi, dialoghi, riflessioni, note di colore: la combinazione degli elementi, la prevalenza dell'uno o dell'altro, ogni altra caratteristica sono lasciati alla libera scelta dei ragazzi. Il testo non deve superare 6/7 pagine dattiloscritte.

Gli alunni possono consultare testi, dizionari e quant'altro.

A casa terminano la stesura dello sviluppo.

Se la classe lo richiede o lo si ritiene opportuno, si può aprire una parentesi creativa, di 2 o 3 lezioni, per dimostrare come sia possibile arricchire un testo ricorrendo ad alcune tecniche collaudate.

Data una sequenza narrativa, si pongono alcune semplici domande e si risponde: il risultato sarà sorprendente.

Ad esempio, se la sequenza è "Il ragazzo scese lungo il vicolo, giunse alla casa della sua amica ed entrò", si può chiedere alla classe:

- Che cosa e chi vede il ragazzo?
- Che cosa sente?
- Che cosa percepisce col tatto, il gusto, l'odorato?
- Com'è il vicolo?

- Che cos'è il vicolo (utilizzando metafore)?
- A che cosa assomiglia (utilizzando paragoni e similitudini)?
- Quali sensazioni, emozioni, sentimenti prova il ragazzo?
- Che cosa ricorda?
- Che cosa pensa?
- Quali decisioni prende e che cosa fa?

Ogni alunno sarà invitato a rispondere individualmente e, in seguito, a prendere nota di quanto trovato dai compagni: ne deriverà uno straordinario repertorio, che si costruisce divertendosi e che dimostra, ancora una volta, come si possa imparare dai compagni e utilizzare positivamente la diversità.

Ancora, i ragazzi potranno poi cercare esempi di risposte alle domande di cui sopra nei testi degli scrittori più amati da ciascuno (la più bella descrizione di emozioni e pensieri, la metafora più originale, la similitudine più inaspettata, ecc., ecc.) e trascriverli, per poi utilizzarli nel proprio racconto.

4° LEZIONE - LA CONCLUSIONE

I ragazzi, all'interno dei gruppi, confrontano i propri racconti o rivedono il racconto scritto in comune, poi passano alla stesura del testo, esplicitando per iscritto le ragioni delle loro scelte.

Si riprende il concetto di conclusione, leggendo le conclusioni di alcuni racconti e commentandole, per individuarne le caratteristiche.

A casa si scrivono alcune conclusioni possibili.

5° E 6° LEZIONE - IL CONFRONTO E LA CRITICA

Ogni gruppo legge il suo racconto e propone la conclusione. I ragazzi hanno il compito di ascoltare con estrema attenzione, annotando tutte le osservazioni che i testi suggeriscono, segnandosi espressioni, sequenze, invenzioni che ritengono di poter utilizzare e cui non hanno pensato. Il lavoro è molto lungo e faticoso, ma estremamente arricchente e creativo.

A casa devono riordinare le osservazioni, raggruppandole in base all'aspetto cui si riferiscono: contenuto, stile, messaggio, gradimento personale.

Inoltre, possono sostituire brani del loro testo con altri scritti dai compagni, possono cambiare le conclusioni, aggiungere descrizioni, figure retoriche, espressioni, singoli vocaboli.

Gli insegnanti hanno il compito di guidare la lettura, garantendo l'ascolto e l'attenzione.

7° LEZIONE - LA STESURA DEFINITIVA E LA RILETTURA GUIDATA

Gli alunni passano alla stesura definitiva del proprio racconto di gruppo. Aggiungono il resoconto dell'esperienza, con la valutazione del modo in cui hanno lavorato e di come hanno risolto i problemi via via incontrati.

Gli insegnanti ricordano i vari tipi di rilettura che un testo richiede (si veda il laboratorio di prima).

A casa gli alunni rileggono e correggono.

8° LEZIONE - LA RECENSIONE CRITICA

Si fanno le fotocopie dei racconti e si consegna a tutti gli alunni un racconto da recensire. I ragazzi devono riprendere le osservazioni fatte al momento della lettura dei testi e tradurle in una recensione che esamini tutti i vari aspetti del brano che è stato loro assegnato.

Confrontano racconto e recensione con le loro affermazioni di inizio laboratorio e traggono le loro conclusioni.

Il tutto è sottoposto alla valutazione degli insegnanti.

N.B. Se la scrittura di racconti fosse inserita in un compito di realtà, tipo la partecipazione a qualche concorso, o l'invio a riviste specializzate per la pubblicazione, o la raccolta in un libro da donare in particolari occasioni, troverebbe una giustificazione anche al di fuori del lavoro scolastico e i ragazzi sarebbero più motivati. Tuttavia, l'imparare a raccontare con coerenza e originalità è un obiettivo forte, che vale la pena di raggiungere in ogni caso.

Altrettanto importante è proporre agli alunni di seconda la sperimentazione del genere "autobiografia", sia perché rafforza l'abilità del narrare, sia, soprattutto perché induce alla riflessione su se stessi e alla ricognizione di quanto si vive, si prova, si impara.

In particolare si può suggerire, o chiedere, a scadenze fisse, di ricostruire la propria autobiografia cognitiva, in modo molto semplice, cioè ponendosi le domande: che cosa ho imparato negli ultimi due mesi? Che cosa ho imparato a fare? Quali conoscenze in più mi ritrovo? Che cosa non ho ancora imparato e mi piacerebbe sapere?

Ogni ragazzo dovrebbe rispondere da solo, poi confrontarsi coi compagni e aggiungere ciò che gli è sfuggito.

Riconoscere il cammino percorso è molto gratificante, in particolare per quegli alunni che non hanno molta stima di sé, ed è un modo per dare senso al loro stare a scuola. Senza dire che solo la consapevolezza del sapere è vero sapere e che il riconoscimento dell'aver acquisito abilità e conoscenze induce alla fiducia di poter accedere ad altre.

Molto utile è proporre un genere che sta a metà tra il role-playe e l'autobiografia da un lato, la narrazione e il testo argomentativo dall'altro. Dopo aver studiato un avvenimento storico, si chiede ai ragazzi di raccontarlo fingendo di essere uno dei protagonisti: se tu fossi x, oppure "sei il re tal dei tali e hai appena vinto la battaglia...", "sei l'ambasciatore e devi riferire...".

Per i ragazzi che trovano difficoltà nel concettualizzare e nell'argomentare, è un primo passo verso l'astrazione.

Classe terza. Il testo argomentativo

Il testo argomentativo, è stato per lungo tempo il più proposto nella scuola, confuso col “tema” tout court, genere ibrido nel quale rientravano relazioni su argomenti studiati, recensioni di poesie e testi letterari, riflessioni sull'attualità, commenti ad affermazioni di filosofi, politici, sociologi e così via.

Oggi si tende a distinguere i vari generi, in verità più per la forma comunicativa scelta che per il contenuto: si pone l'accento sul genere di scrittura, ma sostanzialmente si chiede ancora di esporre un argomento, più o meno conosciuto, oppure si dichiara la funzione del testo (per convincere, per promuovere, per emozionare, per informare...), ma non si prescinde, né si potrebbe farlo, dalla conoscenza di un tema (ottenuta attraverso l'esperienza o lo studio) e dalla rielaborazione personale dello stesso.

Chiarito ciò, agli alunni si possono proporre percorsi diversi. Leggere e commentare testi argomentativi individuandone le caratteristiche, oppure scrivere testi liberamente, seguendo la propria spontanea metodologia, oppure fare l'uno e l'altro contemporaneamente.

Dopo che hanno concretamente sperimentato cosa significhi testo argomentativo, si inizia il laboratorio di scrittura.

1° LEZIONE - LA RICOGNIZIONE DELLE DIFFICOLTÀ E LA SCELTA DEL TITOLO

Gli alunni, individualmente, individuano le difficoltà incontrate nella stesura di testi argomentativi, poi si confrontano coi compagni col metodo solito.

Di norma, in una classe, vengono elencate tutte le difficoltà già note all'insegnante.

Si propone il percorso metodologico che si userà per cercare di superarle, lo si scrive, in modo che i ragazzi conoscano tutte le tappe del lavoro che faranno e vi si possano orientare in ogni momento.

Si decide il tipo di testo che si vuole realizzare insieme. Saggio su tema di attualità, recensione di un'opera letteraria, riflessione su un autore o su un argomento studiato, rielaborazione critica di un contenuto.

Si lavora sul genere di testo nel quale i ragazzi hanno trovato le maggiori difficoltà.

Si decide il titolo. A casa i ragazzi devono elencare, in sintesi, tutto ciò che non deve mancare nel tipo di testo che hanno scelto.

2° LEZIONE - LO SPECCHIO

Si divide il foglio in due parti: da un lato, dopo il confronto nel gruppo classe, si elencano tutti gli elementi che non devono mancare nel testo scelto; dall'altro si

scrivono concetti che, in collegamento a detti elementi, esprimano quanto chiesto nel titolo.

Ad esempio, se il titolo è “Il concetto di felicità nell’opera di Giacomo Leopardi”, da un lato si scriverà che non devono mancare: il proprio concetto di felicità, il concetto espresso dal poeta, le citazioni delle opere, le ragioni che hanno portato il poeta a pensarla in un certo modo, l’articolazione del concetto nelle varie opere, il giudizio dei critici...; dall’altro lato si scriveranno i concetti corrispondenti.

La prima parte deve essere compilata collettivamente, la seconda individualmente. Si termina a casa.

3° LEZIONE - L’ASCOLTO E L’INTEGRAZIONE

Punto per punto si leggono le proposte degli alunni, con la consegna di non ripetere concetti già espressi dai compagni, ma di integrarli se serve, e di trascriverli se li si ritiene interessanti.

Si discute sull’incipit; si precisa che si può iniziare in molti modi: con una citazione, con un esempio, con una tesi, con la propria opinione, con l’opinione di un esperto, con una domanda.

Si leggono introduzioni scritte da grandi autori, discutendone l’efficacia o la gravolezza.

A casa ciascuno scrive almeno tre introduzioni possibili, motivando le proprie scelte.

4° LEZIONE - LO SVILUPPO DEL TESTO

Si leggono le introduzioni, si aggiungono al proprio elenco quelle che piacciono di più, si segnano espressioni scelte dai compagni, immagini, concetti: è lecito copiare!

Si discute sulla traccia da seguire, data l’introduzione. Si ricorda che i concetti raccolti nella lezione due, non devono essere tutti necessariamente inseriti, ma sono comunque la materia sulla quale lavorare. Si precisa che lo sviluppo deve essere coerente e organizzato organicamente.

Si fanno esempi di traccia: tesi, argomentazione, esempio; citazione, collocazione nel contesto, deduzione di tesi, dimostrazione ulteriore; domanda, articolazione delle risposte, risposta corretta; altre tracce possibili.

I ragazzi ne scelgono una, la scandiscono traducendola in contenuti riferiti al titolo, poi scrivono.

Terminano a casa.

5° LEZIONE - IL CONFRONTO E LA CONCLUSIONE

Si leggono alcuni testi e si commentano. Gli alunni devono prestare la massima attenzione e aggiungere al proprio scritto quanto ritengono interessante dei testi dei compagni.

Nelle classi numerose è bene dividersi in gruppi per sentire tutti.

Il fatto di dover leggere il proprio testo ai compagni induce a dare il meglio di sé, a cercare di stupire, anche a farsi aiutare o a copiare dagli scrittori: questo va benissimo, perché arricchisce e insegna a non essere banali.

Si discute del finale, se debba essere aperto o chiuso, se debba riprendere i concetti espressi nell'introduzione o meno; si leggono esempi di conclusioni e si commenta.

A casa si riscrive tutto e si conclude.

6° LEZIONE - LE RILETTURE

Ogni alunno rilegge più volte il proprio testo secondo le indicazioni ricevute in prima (vedi laboratorio di prima). È importante che la rilettura avvenga a distanza dalla scrittura, perché qualche ragazzo, anche in terza, ha bisogno di staccarsi fisicamente dai propri scritti per riuscire ad oggettivarli.

In seguito ciascuno legge il testo del compagno che gli sta a fianco e annota le sue osservazioni, ne discute e induce ad apportare modifiche. La lettura non deve essere reciproca, per evitare, il più possibile, atteggiamenti di eccessiva comprensione.

Si consegna il testo all'insegnante per la correzione.

7° LEZIONE - L'AUTOCORREZIONE

Gli alunni riscrivono il testo, modificandolo in base alle indicazioni dell'insegnante, che si è limitato a sottolineare l'errore, ma non l'ha corretto.

8° LEZIONE - LA VERIFICA

Gli alunni ripensano l'esperienza e dichiarano quanto hanno imparato e quali sono gli scoperti che rimangono, dapprima individualmente, poi confrontandosi. Si chiedono le ragioni di successi e fallimenti, argomentano. Per iscritto raccontano l'esperienza e la commentano.

N.B. Qualora si volesse lavorare più sui contenuti che sulla tecnica di scrittura, si potrebbe procedere in altro modo.

Individuato un argomento di interesse per gli alunni, si inizia ricostruendo le mappe spontanee individuali e di classe sul tema scelto. Un modo semplice,

ma proficuo, è quello di far scrivere, a raggiera, tutti i concetti che il tema suggerisce. Si confrontano le raggiera scritte, si accumulano idee, poi si selezionano, fino ad arrivare ad un'unica raggiera condivisa da tutti.

Si riordinano i concetti in una traccia, poi si decide con quale tecnica di scrittura si vuole cimentarsi.

Se le tecniche sono più d'una, ad esempio il saggio, il racconto e il testo teatrale, si presentano a tutta la classe le caratteristiche dei vari generi (anche facendole ricavare agli alunni), si scrivono perché siano la guida per il lavoro successivo. I ragazzi si dividono in gruppi in base alle loro preferenze e ciascuno gruppo stende il suo testo, utilizzando la metodologia già presentata sopra.

Al termine si confrontano gli scritti, si evidenziano difficoltà e pregi dell'uno e dell'altro, si commenta l'esperienza.

